المعرفة 130

العدد ١٣٠ محرم ١٤٢٧ هـ فبراير ٢٠٠٦م

هل لدى المعلم «ولاءٌ تنظيمي» لمهنته وللوزارة؟

مشروع مدينة خاصة للصم

أولادنا والإيحاءات الجنسية في الإعلانات التجارية

القرارات الفردية أفضل من القرارات الجماعية!



قبرص

حروب بالوكالة و.. حريات بلا وكالة

لأن مستقبلك يهمنا ...
اجتهدنا ففزنا عالمياً بالمركز الأول مرتين

بفضل دعمكم المتواصل وحرصنا على أن نقدم لكم الأفضل نحتفل معكم بتتويج نيوهورايزن السعودية بجائزتين عالميتين كأفضل مركز تدريب في أوروبا والشرق الأوسط وأفضل مركز للتدريب في العالم لعام ٢٠٠٥م.
متفوقين بذلك على أكثر من ٢٣٠ مركزاً للتدريب في مختلف أنحاء العالم تطبق جميعها نظام نيوهورايزن العالمي للتدريب.

New Horizons®
Computer Learning Centers
EMEA
Regional Center of the Year
2005
Presented to
New Horizons
Riyadh, Saudi Arabia
Congratulations on your Outstanding Achievement!

نيوهورايزن
مراكز لتدريب الكمبيوتر

مراكز نيوهورايزن السعودية أحد أقسام شركة الخليج للتدريب والتعليم



الرياض: (الرجال) التخصصي: 4160123 - الروضة: 2788389

(السيدات) طريق الملك فهد: 4628393 - الروضة: 2251000 - السويدي: 2670333 - الخرج: 5472848

	جدة	الخبر	الجبيل	الاحساء	الخالدية	مكة	المدينة	خميس مشيط	أبها	بريدة	عنيزة	الدمام	تبوك	حائل	نجران	الطائف	جيزان	محايل
الرجال	6642277	8588882	3465464	5305007	بالاحساء	5493555	8223333	2376051	2282700	3827999	3632727	8355440	4246770	5339933	5225444	7376600	3170509	2855666
السيدات	6699666	8571664	3460138	5822228	5807333	5433000	8645555	2361090	2297900	3833777	3612828							

www.alkhaleej.com.sa

هذه هي المعرفة: اسم جامع يرسي ماضياً مشتركاً بين بني الإنسان ويولّد آمالاً وقوة إبداع لا تنضب.

المعرفة هي الطاقة التي تركّب بين الماضي والحاضر الإنسانيين لتفتح آفاقاً واسعة للفكر والإضافة من هذه الجهة فهي ضرب من تجاوز "الحدود" الذهنية والوضعية قصد رسم عالم أكثر رحابة وأكثر دقة وأكثر عمقاً.

المعرفة هي العين الثالثة التي تسمح للمجتمع ولنخبه ومؤسساته بتقويم أفضل لما أمكن إنجازه ولما تبقّى من أشواط ينبغي قطعها صوب الحقيقة.

هذه هي المعرفة الوجه الآخر للحقيقة: الأولى أداة مأمونة وسليمة والثانية وجهة وغاية، من تكاملهما يتمّ الترقّي في كل مجال وبتفاعلهما يمكن للإنسان أن يقف على إنسانيته وإمكانياته وهدف وجوده.

احميدة النيفر

احميدة النيفر
كاتب ومفكر تونسي



مجلة شهرية تصدر عن
وزارة التربية والتعليم
المملكة العربية السعودية
تأسست عام ١٣٧٩ هـ في عهد وزير المعارف صاحب السمو الملكي الأمير فهد بن عبد العزيز
وأعيد إصدارها عام ١٤١٧ هـ في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز

العدد (١٣٠) - محرم ١٤٢٧ هـ - فبراير ٢٠٠٦ م

إدارة النشر
Rawnaa
Specialized Communication
رونــاء للإعلام المتخصص

ردمد: ٦٢٠٠-١٣١٩

البند الأول : المـواد المنشـورة في هـذه المجلـة لا تعبر بالضرورة عن رأي وزارة التربية والتعليم.

البند الثاني : تبويب الموضوعات والمقالات في هذه المجلة يخضع لاعتبارات فنية.

بسم الله الرحمن الرحيم

انفرط عام وانقضى أجله لينضم إلى قائمة «الماضي» في انتظار أشقائه القادمين، انقضى عام بقضه وقضيضه وبجميله وبغيضه، هناك من سقط وهناك من توقف وهناك من نهض واستنهض، إلا الأماني بقيت ذخيرة للحياة لم تتحقق كلها؛ هكذا طبع الأيام وديدنها... كل عام وأنتم بخير، أما نحن في المعرفة ومن ورائها الإعلام التربوي فتنهيدة التعب والكبد التي تلاحقنا وتجثو حينًا على العمل «المعرفي» انقلبت في هذا العام زغرودة شاهقة وفرحة مجلجلة في عروقنا وعيوننا وأقلامنا وأحلامنا ذلك أن رؤومتنا «المعرفة» تكمل هذا العام عقدًا كاملاً من الزمن... نعم عشر سنوات بعد بعث الحياة فيها مرة ثانية مرت سريعة بجمال العمل الإعلامي وتشويقه دون أن تمر «مجلتكم» المعرفة بسن طفولة أو مراهقة، مرت عسيرة أيضًا ونحن نركض لكم خلف أفكار جديدة غير مبتذلة أو متهالكة، ...ها هي المعرفة صوتكم ونبضكم وقد علا نجمها والتمع وكبر وقعها وسمع، واصطفت جنبًا إلى جنب مع الإعلام الملتزم بصدق الرسالة وأمانتها لا تكل عن مساندة التربية والمعرفة الأصيلة والتعليم. كل عام و«معرفتكم» بخير، كل عام و«صداقتكم» بخير، كل عام ونحن وأنتم بخير... وعقبال مئة عام «للمعرفة» الابنة الوفية للتربية والتعليم المعرفة






المراسلات

باسم: رئيس التحرير

ص.ب ٢٣٠٠٠٧- الرياض ١١٣٢١

هاتف: ٤٠ ٤٠ ٤١٩ فاكس: ٤٧ ٤٧ ٤١٩

فاكس مجاني: ٢٢٧٧ ١٢٤ ٨٠٠

Letters should be sent to
Editor-in-chief
P.O.Box: 7 Riyadh 11321
Tel: 419 40 40 Fax: 419 47 47
Free Fax: 800 124 2277
info@almarefah.com

الأسعار

السعودية ١٠ريالات، الإمارات ١٠ دراهم،

الكويت ٨٠٠ فلس، قطر ١٠ ريالات،

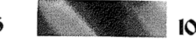
البحرين ١٠٠٠فلس، سلطنة عمان ١٠٠٠بيسة،

اليمن ١٢٥ ريالاً، سوريا ٦٥ ليرة،

الأردن ١,٢٥دينار، لبنان ٣٠٠٠ ليرة،

مصر ٥ جنيهات،السودان ١٥٠ دينارًا ،

المغرب ١٥ درهمًا.



الاشتراكات

سعر الاشتراك داخل السعودية للأفراد (١٠٠) ريال وللمؤسسات (٢٠٠) ريال.

سعر الاشتراك للدول العربية ٥٠ دولارًا شاملاً أجرة البريد.

سعر الاشتراك للدول الأخرى ٦٠دولارًا شاملاً أجرة البريد.

للاشتراك

الرياض:4197333 . فاكس: 4197696

فاكس مجاني: 8001242277

Subscriptions@rawnaa.com

للإعلان

الرياض:4197333 . فاكس: 4197696

Advertising@rawnaa.com

روناء للإعلان والتسويق

ص . ب 26450 الرياض 11486

التوزيع

الوطنية  للتوزيع

قبرص
حروب بالوكالة و..حـ

ـــريات بلا وكالة!

يمكن تعريف قبرص، الجزيرة التي تحيط بها «الأمواج من كل جهة، بأنها أصغر بقعة على الكرة الأرضية شهدت أكبر عدد من «المفاوضات»!، قبرص التي لم تستطع مساحتها إلا الوصول إلى ٩٢٥٠كم٢ ظلت تغلي بقسميها التركي واليوناني تحت نار النزاع التي تخفت حينًا وتتقد حينًا وظلت تنتقل من مؤتمر إلى اجتماع إلى مبادرة إلى اتفاقية طول عمرها الضارب في القدم حتى أرهقت قواها السياسية والشعبية، إلا أن طبيعتها الخلابة استمرت جميلة وهادئة وقبلة للسياح من كل العالم الذين يمرون عليها غير آبهين بأنينها السياسي، يكفي أن نذكر أن إحدى الخطط لحل الأزمة القبرصية استغرق إنجازها سنتين وفي ٩٠٠٠ صفحة لندرك أن قبرص ليست «صغيرة» وإنما «عميقة» بما لقنتها الخلافات من دروس وتجارب لم يستفد منها القبارصة حتى الآن للوصول إلى بر الأمان والرسو، دولة تمثل عشق الإنسان للصراع وأنه ولد وفي عقله بذرة الاختلاف المؤدي؛ إذا ما انفلت من عقاله، إلى الخلاف.

ويتساءل المراقبون لقبرص بموقعها الجغرافي الاستراتيجي هل كل هذا التصارع ديني تقوده السياسة أم سياسي يغذيه الدين؟! إلا أن الجميع يؤكد أن ما يحدث لها وما فيها هو ضريبة موقعها فهي نقطة التقاء بين جنوب أوروبا وغرب آسيا وشمال إفريقيا، ونقطة تداحم بين الإسلام والمسيحية ومكان مفضل للقواعد العسكرية للدول العظمى، وبقعة تكشف العورات الجغرافية للدول المحيطة بها، وهي كثيرة، وبالرغم من ذلك فإن التعليم بما أوتي من صبر وبعد نظر يحاول في قبرص إطفاء هذا التهيج بين قبارصة الأتراك المسلمين وقبارصة اليونان المسيحيين بالتسامح والحوار، وبالرغم من كل هذا التناحر القبرصي - القبرصي فإن قبرص «طورت» الإعلام العربي وسمحت له بما لم تسمح به دوله أما كيف؟... فذلك في الملف الآتي الذي تؤكد محتوياته أن الأمر للسان لا العقل في أحايين كثيرة، في عالمنا المتطور جدًا!! المعرفة



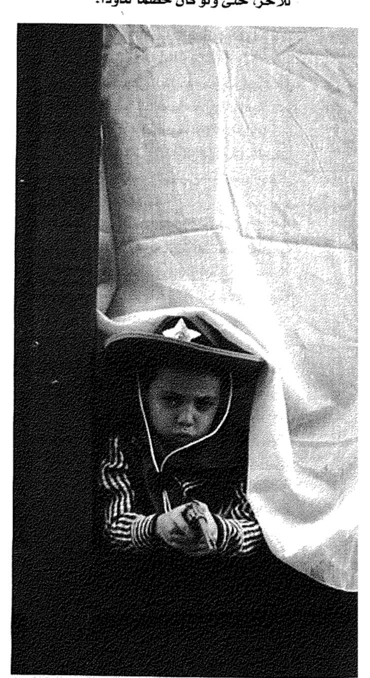


التعليم في قبرص (غير الموحدة)

الدمج بين الهوية القومية والقيم الثقافية

أسامة إبراهيم أمين - ألمانيا

ما الذي يستفيده القارئ من الاطلاع على نظام التعليم في دولة صغيرة، لم تبلغ مساحتها عشرة آلاف كيلو متر مربع، وعدد سكانها أقل من ثلاثة أرباع مليون نسمة؟ لعل أجمل ما يمكن تعلمه من هذا الشعب هو احترام الإنسان القبرصي للآخر، حتى ولو كان خصمًا لدودًا.



التعليم القبرصي في سطور

❖ الروضة: وتشمل ثلاثة أنواع من رياض الأطفال: وهي روضة الأطفال العامة وروضة الأطفال التابعة للحي وروضة الأطفال الخاصة ويلتحق الأطفال بالروضة حتى سن ٥ سنوات وثمانية أشهر.

❖ المرحلة الابتدائية: وتبدأ من سن ٥ سنوات وثمانية أشهر، وتستمر لمدة ٦ سنوات، ويحصل التلميذ بعدها على شهادة إنهاء المرحلة الابتدائية وتؤهل الحاصل عليها للالتحاق بالتعليم الثانوي.

❖ التعليم الثانوي: وينقسم إلى مرحلتين، وهما: الثانوي الأدنى (المتوسط) ويستمر ثلاثة أعوام، وينتهي بالحصول على apolitirio والتي تؤهل للالتحاق بالتعليم الثانوي الأعلى، والذي يستمر أيضًا ثلاث سنوات، وهو إما ثانوي عام أو فني أو حرفي ويحصل الطالب الناجح في نهاية هذه المرحلة على شهادة apolitirio التي يمكن للطالب بعدها أن يلتحق بالدراسة في الجامعة أو في أي معهد عال. علمًا بأن هناك مدارس ثانوية خاصة، تستمر من ست إلى سبع سنوات.

❖ التعليم العالي الذي يتم عن طريق الالتحاق بالجامعات أو بغيرها من المعاهد العليا الحكومية، أو مؤسسات وكليات التعليم العالي الخاصة، التي تختلف مدد الدراسة والتخصصات فيها.

أهم المؤسسات المعنية بالسياسية التعليمية في قبرص

- مجلس الوزراء والبرلمان.
- وزير التعليم والثقافة، ولجنة الخدمات التعليمية، والوزراء المعنيون بقضايا التعليم.

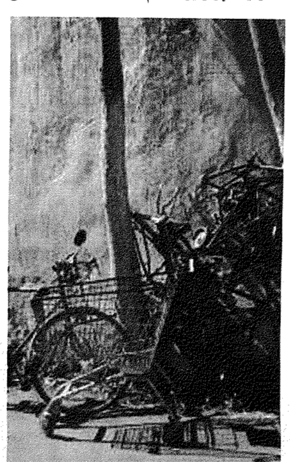
- لجنة المدارس، ومجلس التعليم، والعديد من الهيئات المستقلة ذات العلاقة بقضايا التعليم.
- المدارس والمؤسسات التعليمية الأخرى.

علاوة على ذلك فإن مجلس أولياء الأمور، واتحادات المعلمين، واتحادات الطلاب، تشارك بنشاط في التطورات التعليمية، وذلك بالمساهمة في عملية صنع القرار المتعلق بالقضايا التعليمية، بالتعاون مع المؤسسات المذكورة أعلاه.

وجدير بالذكر أن القضايا التعليمية يتم البت فيها بصورة مركزية، ويأتي مجلس الوزراء على قمة هرم المؤسسة التعليمية، إلا أن وزارة التعليم هي التي تتولى المسؤولية المباشرة على الغالبية العظمى من المدارس، باستثناء المدارس الفنية والحرفية التي تتبع إلى وزاراتي العمل والتأمينات الاجتماعية، أو الزراعة والصحة.

وعلى المستوى المحلي، هناك بعض الشؤون الإدارية التعليمية التي تقع تحت مسؤولية إدارة المدرسة.

بالنسبة للشؤون المتعلقة بكيفية تطبيق السياسة التعليمية، فإن وزير التعليم يتعاون في هذا الصدد مع



الوزراء المعنيين مثل وزير العمل والشؤون الاجتماعية في حالة المدارس الفنية والحرفية، وكذلك مع سلطات تطوير المصادر البشرية.

التعليم الخاص

هناك العديد من رياض الأطفال والمدارس الابتدائية التي تعود ملكيتها إلى أفراد، بعد الحصول على موافقة وزارة التعليم والثقافة، ولها مناهجها الخاصة بشرط مراعاة تحقق الأهداف التربوية والتعليمية المعتمدة رسميًا، ويتحمل مدير المدرسة مسؤولية الالتزام بذلك. وتخضع هذه المدارس لإشراف وزارة التعليم، وتكون الدراسة فيها مقابل رسوم. أما المدارس المخصصة للأقليات فتتولى الدولة دفع تكاليف الدراسة فيها.

رغم تمتع المدارس الخاصة بدرجة كبيرة من الاستقلالية في وضع مناهجها، فإن الغالبية تتبع المناهج المعتمدة من وزارة التعليم.

وهناك ثلاثة أنواع من المدارس الثانوية الخاصة:
- مدارس خاصة مطابقة للمدارس الحكومية، بنفس المناهج والأنظمة المتبعة فيها.
- مدارس خاصة شبيهة بالمدارس الحكومية التي تكون مناهج المواد الأساسية مشابهة للمناهج الحكومية بنسبة لا تقل عن الثلثين.
- مدارس تختلف كليًا عن المدارس الحكومية، وهي ما لا تتوفر فيها الشروط المذكورة أعلاه.

وتعتمد غالبية المدارس الخاصة نظام السنوات الست في المرحلة الابتدائية، مع الالتزام بالمنهاج الحكومي بشدة في السنوات الثلاث الأولى. أما مدارس اللغات الأجنبية، فإن برنامجها الدراسي يستمر من ست إلى سبع سنوات، مع اعتماد اللغات الإنجليزية، أو الفرنسية أو الإيطالية أو العربية كلغة أساسية للتدريس، وهناك قلة من المدارس الخاصة تعتمد منهاجًا يستمر لمدة ١٢ - ١٣ عامًا، وتفرض بعض مدارس اللغات اجتياز اختبار قبول قبل الالتحاق بها.

السنة الدراسية

تختلف مدة السنة الدراسية تبعًا للمرحلة التعليمية، بسبب اختلاف مدد العطلات المدرسية، علمًا أن السنة الدراسية تستمر في المرحلة الابتدائية من ١ سبتمبر إلى ٣١ أغسطس من العام التالي له. في حين يبدأ دوام المعلمين في الأسبوع الأول من سبتمبر، ويأتي الطلاب في

الأسبوع الثاني من نفس الشهر، وينتهي دوام الطلاب في الأسبوع الأخير من شهر يونيو. وينقسم العام الدراسي في المرحلة الابتدائية إلى ثلاث مراحل:

- من بداية العام الدراسي حتى بداية أعياد الميلاد، وتعقبها عطلة لمدة أسبوعين.
- من نهاية أعياد الميلاد حتى عيد الفصح، وتعقبها عطلة لمدة أسبوعين.
- من نهاية عيد الفصح حتى نهاية العام الدراسي.

علمًا بأن هناك ١١ يومًا عطلة وطنية ودينية إضافية.

أما في المدارس المتوسطة والثانوية، فإن العام الدراسي ينقسم فيه إلى ثلاث أقسام، هي كالتالي:

- من ١٠ سبتمبر إلى ١٠ ديسمبر.
- من ١١ ديسمبر إلى ١٠ مارس.
- من ١١ مارس إلى نهاية العام الدراسي.

المدارس المتوسطة والثانوية

يذهب الطلاب إلى مدارسهم خمسة أيام في الأسبوع، من الاثنين إلى الجمعة. في المرحلة المتوسطة يبلغ عدد الحصص الأسبوعية ٣٥ حصة، ويبلغ عدد الحصص في ثلاثة أيام في الأسبوع سبع حصص. أما في اليومين الباقيين فعدد الحصص ثمانية، مدة كل منها ٤٠ دقيقة، ويبدأ الدوام في الساعة السابعة والنصف، وينتهي في الساعة الواحدة وخمس وثلاثين دقيقة.

وفي الصفوف الأولى من التعليم الثانوي، يحضر الطلاب سبع حصص يوميًا، وتبلغ مدة كل حصة ٤٥ دقيقة.

ويقضي نظام التعليم في قبرص بتوفير مدارس ابتدائية في كل قرية أو مدينة يزيد عدد تلاميذها على ١٥ تلميذًا، أما إذا قل عدد التلاميذ عن ذلك، فإن الحكومة تتحمل تكاليف انتقال التلاميذ إلى مدرسة مجاورة.

اختيار المدارس

يحق للأهل اختيار روضة الأطفال التي يرغبون في إلحاق طفلهم بها، لأنها ليست ضمن مرحلة التعليم الإلزامي. أما بالنسبة للتعليم الابتدائي فيجب أن يلتحق التلميذ بأقرب مدرسة ابتدائية، تتبع لها منطقة سكنه، ولكن يمكن في بعض الحالات أن يقدم الأهل التماسًا لإلحاق أطفالهم بمدرسة أخرى، وعند الحصول على الموافقة تسمح لهم السلطات التعليمية بذلك.

تتولى الدولة دفع رواتب العاملين في رياض الأطفال، إضافة إلى دعم إضافي محدود، في حين يتحمل أولياء الأمور تكاليف تشغيل الروضة

كذلك الأمر بالنسبة للتعليم الثانوي فإن المدارس تقبل الطلاب المقيمين في نطاقها، ولكن يحق لولي الأمر أن يطلب الانتقال إلى مدرسة أخرى في حالة وجود أحد المبررات التالية:

- تعرض المدرسة المقرر التحاق الطالب بها للإغلاق لمدة ثلاثين يومًا أو أكثر بسبب انتشار مرض معد أو أي سبب جوهري آخر.
- عدم توفر التخصص الدراسي الذي يريد الطالب دراسته في هذه المدرسة.
- انتقال أسرة الطالب إلى مسكن يقع في حي آخر.
- وجود أسباب صحية قاهرة تقتضي انتقال الطالب إلى مدرسة أخرى.
- إنشاء مدرسة جديدة أقرب من محل سكن الطالب.
- وجود قرار وزاري وتأييد من معلم الصف بضرورة تغير الطالب للبيئة المحيطة به.

الإشراف التربوي

يتولى جهاز مستقل داخل وزارة التربية والتعليم شؤون الإشراف التربوي. ومن أهم واجبات هذا الجهاز:

- تقديم المساعدة في الإشراف على هيئات التدريس.
- تنسيق الجهود التي يبذلها المعلمون.
- تقييم أداء وكفاءة المعلمين.
- تقييم التعليم إجمالاً والسعي لتطويره وتحسينه.
- وضع برامج تدريبية للمعلمين.

التمويل

تتولى هيئات خاصة وأشخاص تمويل المدارس الخاصة، أما بالنسبة لبعض مدارس اللغات الأجنبية، فإنه يتم تمويلها من سلطات أو منظمات من الخارج.

أما المدارس العامة، فإن الدولة هي التي تتولى

الإنفاق عليها، ويشمل هذا الإنفاق المرحلتين الابتدائية والثانوية الإلزاميتين. في حين يقوم الطلاب أو أولياء أمورهم بدفع رسوم دراسية في المراحل الأخرى.

مرحلة الروضة

ويلتحق بها الأطفال من سن ثلاث إلى خمس سنوات وثمانية أشهر، وغالبًا ما تكون الروضة وثيقة الصلة بالمدرسة الابتدائية، وتتولى الدولة دفع رواتب العاملين في رياض الأطفال، إضافة إلى دعم إضافي محدود، في حين يتحمل أولياء الأمور تكاليف تشغيل الروضة.

ورغم ما هو معروف من قدم التعليم الابتدائي في قبرص، فإنه لا يمكن قول نفس الشيء عن مرحلة الروضة التي ترتبط بدايتها بفترة الاحتلال البريطاني للجزيرة، في مطلع القرن العشرين، وكانت على نطاق محدود للغاية، وبمبادرة من القطاع الخاص. ويأتي أول ذكر رسمي لروضة أطفال في قبرص في التقرير الاستعماري لعام ١٩٠٥م، حيث تضمن التقرير أن اثنين من المربين أسسا في عام ١٩٠٣م روضة أطفال مثالية، يجب أن تحتذى وأن يجري تعميم هذا النموذج، ولكن هذا الأمر لم يتحقق.

وقد اشتكي كاتبو تقرير صادر في عام ١٩١٣م، من عدم وجود أكثر من ثلاث رياض للأطفال، اثنتان في نيقوسيا، وواحدة في لارناكا. لكن الحال تغير في عام ١٩٢٠م، حيث انتشرت رياض الأطفال التي كانت تقبل الأطفال من سن ٤ إلى ٦ سنوات، ووصل عدد رياض الأطفال في عام ١٩٣٩م إلى ٣٩ روضة للقبارصة اليونانيين، وأربعة للقبارصة الأتراك، وواحدة للأرمن. وفي الفترة من عام ١٩٣٣ وحتى زوال الهيمنة البريطانية من الجزيرة، كانت رياض الأطفال

تدل الإحصائيات الحكومية على أن معدلات التحاق الأطفال برياض الأطفال في قبرص أقل المعدلات السائدة في بقية الدول الأوروبية

خاضعة لبعثات تبشيرية من الخارج، وشركات خاصة، ومؤسسات خيرية، وبعض السلطات المحلية.

وفي عام ١٩٥٩م قرر مجلس التعليم تكوين لجنة خاصة للإشراف على رياض الأطفال، وتبعا لإحصائيات عام ١٩٦٠م، فقد بلغ عدد رياض الأطفال آنذاك ٤٨ روضة أطفال، التحق بها ٢٣٧٣ طفلاً، تتراوح أعمارهم بين ٣ – ٦,٥، وكان عدد الموظفين العاملين فيها ٧٣ موظفًا وموظفة، وكان أولياء الأمور يدفعون رسومًا مقابل ذلك. علاوة على ذلك كان هناك ٣٣ روضة أطفال خاصة، ولكن العاملين فيها لم يكونوا من المؤهلين لذلك، وكانت غالبيتهم من طلاب المرحلة الثانوية.

في عام ١٩٦١م تكونت لجنة خاصة لتقيم أوضاع رياض الأطفال، وتأسست في نفس السنة أول روضة أطفال حكومية اسمها (مانا)، التي مازالت موجودة حتى اليوم، وانتشرت رياض الأطفال منذ ذلك الوقت، ولكن الحكومة لم تعر رياض الأطفال الاهتمام الكافي، مما أدى إلى اقتصار عدد رياض الأطفال الحكومية في إحصائية عام ١٩٧٣م، على ١٣ روضة أطفال حكومية، مقابل ٣٧ تابعة للقطاع الخاص.

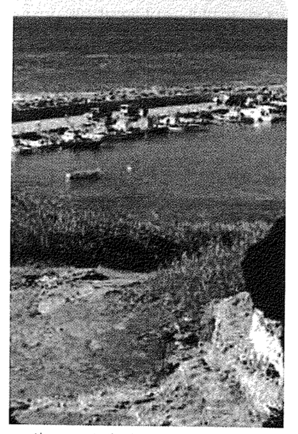
وفي عام ١٩٧٩م قرر مجلس الوزراء التوسع في رياض الأطفال، مما زاد عددها إلى ٣٠٠ روضة أطفال تستوعب ٧٥٠٠ طفل، تتراوح أعمارهم بين ٤,٥ – ٥,٥، طبقًا للقوانين السائدة آنذاك.

وتدل الإحصائيات الحكومية على أن معدلات التحاق الأطفال برياض الأطفال في قبرص أقل المعدلات السائدة في بقية الدول الأوروبية.

وينص القانون رقم ١٢ الصادر في عام ١٩٦٥م على التبعية الإدارية لرياض الأطفال إلى وزارة التعليم والثقافة، أما القانون الصادر في عام ١٩٩٧م، المتعلق برياض الأطفال، فإنه ينظم كافة القضايا ذات الصلة بأعمار الأطفال، وكيفية اختيار الأطفال في كل روضة أطفال، وكيفية تشغيل الروضة.

وهناك ثلاثة أنواع من رياض الأطفال: عامة، أو تابعة للحي، أو خاصة. ويمكن أن تتولى الإشراف على الأطفال في رياض الأطفال مربية واحدة، أو أكثر من مربية.

رياض الأطفال العامة: تقوم وزارة التعليم والثقافة بإنشائها، بالتعاون مع جمعية أولياء الأمور،



والسلطات المحلية، وتتولى وزارة التعليم تعيين المربين ودفع رواتبهم، كما تتحمل تكاليف التشغيل، في حين يتولى أولياء الأمور بالتعاون مع السلطات المحلية توفير المبنى والتجهيزات الأساسية، ويدفع أولياء الأمور رواتب الموظفين الإضافيين من عمال نظافة إلى خريجي المدارس الذين يعملون كمساعدين للمربين.

وتتراوح أعمار الأطفال في رياض الأطفال العامة بين أربع سنوات وثمانية أشهر، وخمس سنوات وثمانية أشهر. وفي حالة توفر أماكن يمكن إلحاق أطفال أصغر سنًا، بشرط ألا تقل أعمارهم عن ثلاث سنوات، وتوفر المواصفات المنصوص عليها في قانون رقم ٢٢٣ لعام ١٩٩٧م.

ويمكن للطفل الذي بلغ سن التعليم الابتدائي أن يبقى في روضة الأطفال، إذا كان من ذوي الاحتياجات الخاصة، بشرط الحصول على توصية بذلك من اللجنة الطبية المختصة، وموافقة مدير التعليم الابتدائي في المنطقة.

رياض الأطفال التابعة للأحياء:

ولا يجوز إقامتها إلا إذا كانت الرياض العامة لا تغطي احتياجات المنطقة، بسبب زيادة عدد الأطفال عن الأماكن المتاحة في الرياض العامة، وتقيمها عندئذ جمعيات أولياء الأمور بالتعاون مع إدارات الأحياء، بعد تسجيلها في وزارة التعليم، التي تقدم مساعدات سنوية، علمًا بأن رياض الأطفال التابعة للأحياء، لا تقوم على أساس ربحي، ويشترط أن تقوم بتعيين مربين مؤهلين، وتشرف عليها وزارة التعليم والثقافة، وتقبل الأطفال من سن ٣ سنوات إلى خمس سنوات وثمانية أشهر.

رياض الأطفال الخاصة: وهي رياض الأطفال التي تقيمها هيئات خاصة أو مجموعة أشخاص على نفقتهم الخاصة، وبعد الحصول على موافقة وزارة التعليم والثقافة.

وتنص القوانين المتعلقة برياض الأطفال على عدم قبول أي طفل لم يبلغ الثالثة من عمره قبل ١ سبتمبر من السنة التي سيلتحق فيها بروضة الأطفال، ولابد من تقديم شهادة ميلاد قبرصية إذا كان الطفل من مواليد قبرص. أما إذا كان من مواليد الخارج، فلابد من تقديم وثيقة رسمية توضح تاريخ ميلاده، كما يجب على ولي الأمر أن يقدم ما يوضح الدخل المادي والحالة الاجتماعية للأسرة.

كما تنص القوانين القبرصية على عدم جواز زيادة عدد الأطفال في داخل المجموعة الواحدة في الروضة عن ٣٠ طفلاً، وألا يقل عدد الأطفال في المجموعة عن ١٥ طفلاً، إلا إذا كانت الظروف الخاصة لروضة الأطفال لا تسمح بتوفر هذا العدد، فيمكن الموافقة على استمرار العمل في الروضة حتى لو قل عدد الأطفال عن ١٠ أطفال، ويبلغ متوسط عدد المربين إلى الأطفال «١» إلى ١٧,٨.

الأهداف العامة لروضة الأطفال

- تنمية القدرة على التعبير والتفكير الخلّاق.
- اكتساب القدرات وتعلم حسن التصرف.
- إعداد الطفل للالتحاق بالمرحلة الابتدائية وحشد القدرات لتحقيق النجاح في المدرسة.
- تنمية عناصر الشخصية مثل أخذ زمام المبادرة، والثقة بالنفس والتفاؤل والمثابرة.

ويكون الدوام في الروضة من الثامنة إلا ربعًا، وحتى الواحدة وخمس دقائق ظهرًا، ولا تكون هناك حصص منفصلة عن بعضها البعض، بل وحدات متداخلة، يحدد المربي فترة كل منها تبعًا لاحتياجات الأطفال، وميولهم. ويسري نفس هذا الأمر على الأنشطة التي يقوم بها الأطفال، والتي يمكن أن تتغير تبعًا لحالة الطقس، واستعدادات الروضة من ناحية التجهيزات.

وأهم العناصر الواجب توفرها في اليوم الدراسي في الروضة، هي:

- الوحدة الأولى (متوسط ٤٠ دقيقة): درس لغة ومعارف في العلوم والرياضيات والتربية الصحية، والتربية على حماية البيئة، وتربية اجتماعية، وتربية دينية.
- الوحدة الثانية (متوسط ٤٠ دقيقة): استماع إلى حكايات، عروض مسرحية، موسيقى، عرض بالعرائس، ألعاب أخرى، شعر.
- أنشطة خارجية (متوسط ٤٠ دقيقة): تربية بدنية، ألعاب، عمل في الحديقة، مراقبة حماية البيئة.
- أنشطة هادئة (متوسط ٤٠ دقيقة): وتكون في نهاية اليوم الدراسي، وتتضمن تعلم لغة، ورياضيات، وأنشطة فردية أو جماعية.

وتتخلل هذه الأنشطة قيام التلاميذ بأعمال ترتيب وغسل وتناول الفطور، وأطعمة خفيفة، علاوة على فترات لعب حر.

وتنص اللوائح على أن الدراسة في روضة الأطفال تجعل الطفل هو محورها، وتركز على مساعدته على التوصل إلى حل لأي مشاكل تواجهه، باستخدام المعارف المكتسبة، وعلى ضرورة مراعاة التوازن بين احترام النظام وبين الحرية الشخصية، ومنحه الفرصة للاختيار بين بدائل متعددة من الألعاب والأنشطة، مع مراعاة رغبات الآخرين وحقوقهم، والتركيز على المشاركة الفعالة للطفل في العملية التعليمية عن طريق إبداء رؤيته الشخصية، وبالبحث والتدقيق بنفسه، علاوة على قيامه باختبار الأشياء، مع تنمية عملية التفكير النقدية والإبداعية. ويكون هناك تركيز على اللعب المشترك لتشجيع الطفل على التعاون مع الآخرين، والتقاسم مع زملائه.

تأسست أول مدارس ابتدائية في عام ١٨٣٠م، وقامت على أساس تعليم التلاميذ لبعضهم بعضًا، وكان هذا النظام التعليمي قد انتقل إليهم من اليونان، ويتميز بانخفاض تكاليفه

تقييم الأطفال

تعد عملية تقييم الأطفال في الروضة جزءًا مدمجًا في اليوم الدراسي، وتهدف تلك العملية إلى قياس درجة نجاح الأطفال في تحقيق أهداف هذه المرحلة، وتحديد أي نقاط ضعف يعاني منها في مجالات محددة، بحيث يمكن القيام بالإجراءات اللازمة لعلاج أي جوانب قصور في تطوير قدراته على التعلم، وعلى استيعاب المعلومات الدراسية.

وتنقسم عملية التقييم إلى ثلاث مراحل:

❖ التقييم الأولي: وهو التشخيص الذي يتم في الأيام الأولى لالتحاق الطفل بالروضة، ويهدف إلى تعريف المربي في الروضة بصفات الطفل، وقدراته، كما يتضمن التقرير نتائج مراقبة الطفل، لمعرفة مدى استعداده لتحقيق الأهداف المتعلقة بالنضج النفسي والعقلي والحركي.

❖ التقييم المستمر: يراقب المربي طوال العام الدراسي كيفية تصرف الطفل، ويقوم بتسجيل ملاحظات في التقرير، كما يمكن للمربي أن يقوم بالتوازي مع ذلك بمتابعة الطفل فيما يتعلق بأهم العناصر المتعلقة بالمهارات الفكرية، واهتمامات الطفل، وأسلوبه في التعبير عن مشاعره وإدراكه.

❖ تقرير ختامي: ويجري إعداده في نهاية العام الدراسي، ويهدف إلى تزويد معلمي المدرسة الابتدائية وأولياء الأمور بالمعلومات الضرورية عن الطفل، مع احترام خصوصياته، وعدم الإضرار به بسبب موقف فردي.

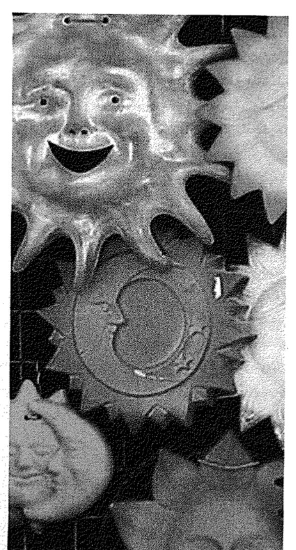
إحصائيات

يبلغ عدد رياض الأطفال العامة في قبرص حاليًا حوالي ٢٤٠ روضة، عدد الأطفال فيها حوالي ١٠ آلاف طفل، وعدد المربين فيها حوالي ٢٥٠ مربيًا ومربية. مقابل حوالي ٨٠ روضة أطفال تابعة للأحياء، عدد

الأطفال فيها حوالي ٢٣٠٠ طفلاً، وعدد المربين فيها حوالي ١٠٥. أما رياض الأطفال الخاصة فعددها حوالي ٩٠ روضة أطفال، عدد الأطفال فيها حوالي ٤٢٠٠، وعدد المربين حوالي ٢٠٠.

تاريخ التعليم في قبرص

تأسست أول مدارس ابتدائية في عام ١٨٣٠م، وقامت على أساس تعليم التلاميذ لبعضهم بعضًا، وكان هذا النظام التعليمي قد انتقل إليهم من اليونان، ويتميز بانخفاض تكاليفه، ورغم أن التعليم كان مشتركًا، فإن نسبة الفتيات كانت منخفضة للغاية، وبالإضافة إلى هذه المدارس، كانت هناك مدارس نظامية تقدم التعليم الأساسي، وكان المعلمون في البداية من اليونان، ثم جرى تدريب معلمين قبارصة في اليونان، ولكن لم يكن لدى المعلمين منهاجًا دراسيًا ملزمًا لهم، بل كان كل معلم يدرس طلابه، حسب ما توفر لديه من معلومات.



التعليم في قبرص (غير الموحدة)

وبناء على ذلك فإن التعليم تأسس في العهد البريطاني. وفي عام ١٨٨٠م جرى تعيين ريفرينج جي سبنسر ليكون أول مسؤول عن التعليم في قبرص، ودعمت الحكومة آنذاك المدارس القروية. وتذكر المناهج المقررة في عام ١٩٦٠م أن قبرص جمهورية مستقلة وذات سيادة، وكانت كل من تركيا واليونان وبريطانيا الدول الضامنة لاستقلال قبرص. وفي عام ١٩٦٢م صدر عن برلمان القبارصة اليونانيين قانون التعليم الإلزامي في المرحلة الابتدائية، وفي عام ١٩٦٥م تأسست وزارة التعليم التي حصلت على الصلاحية لتتولى كل الأمور المتعلقة بالقضايا التعليمية، وبشؤون المعلمين.وبرغم كافة التعديلات التي جرت على مر السنين، فإن البت في قضايا التعليم في قبرص بقي مركزيًا، وظلت وزارة التعليم صاحبة اليد العليا في تحديد سياسة التعليم في البلاد، مثل وضع المناهج وتعديلها، وإصدار التعليمات المتعلقة بكافة قضايا التعليم.

وفي عام ١٩٩٠م أصدر مجلس الوزراء القرار رقم ٢٥٩٤٢ الذي ينص على أن تكون مدة إلزامية التعليم تسع سنوات، أي من الصف الأول الابتدائي حتى الصف الثالث من المرحلة الثانوية. وأشار القرار إلى ضرورة انتقال المسؤولية عن التعليم من المستوى الرأسي إلى المستوى الأفقي، أي الانتقال من مركزية التعليم، حيث تصدر القرارات من الوزير إلى من دونه حتى تصل إلى المدارس، إلى اللامركزية التي تجعل صلاحيات التعليم موزعة على كافة المستويات. وفي هذا الإطار جرى تعديل المناهج في عام ١٩٩٤، وبدأ العمل بها في المرحلة الابتدائية، لتنتقل تلقائيًا، حتى نهاية الصف الدراسي التاسع.

التعليم الابتدائي

تقع مسؤولية تشغيل المدارس الابتدائية من الناحية الإدارية على عاتق وزارة التعليم والثقافة، وتنقسم المدارس الابتدائية إلى ثلاثة أنواع:

❖ مدرسة المعلم الواحد: ويقوم فيها معلم واحد بتدريس كافة الصفوف، ويتراوح عدد التلاميذ بين ١٥ إلى ٢٠ تلميذًا، وفي حالة انخفاض عدد التلاميذ عن هذا العدد، يتقرر ضم أكثر من مدرسة في مكان واحد، إلا إذا كانت هناك مبررات قاهرة لعدم دمج المدرستين، ولكن لا يجوز بحال وتحت أي ظروف بقاء مدرسة يقل عدد تلاميذها عن ١٠ تلاميذ.

❖ مدرسة معلمين اثنين: وهناك يقوم المعلمان في العادة بتقسيم الصفوف بينهما، بحيث يتولى أحدهما الصفوف من الأول حتى الثالث، والمعلم الآخر الصفوف الرابع حتى السادس، ويبلغ عدد تلاميذ هذه المدرسة ٢٠ - ٢٩ تلميذًا.

❖ مدرسة فيها ٣ - ٥ معلمين: وتكون في المناطق الريفية الصغيرة، ويبلغ عدد تلاميذها ٣٠ - ٥٩ تلميذًا.

مدارس فيها ٦ معلمين أو أكثر: وتكون في المدن والمناطق الكبرى، ولا يزيد عدد طلاب الصف الأول فيها عن ٣٠ تلميذًا، وفي الصفوف الثاني إلى السادس عن ٣٢ تلميذًا في كل منها.

وتنص القوانين التعليمية على أن التعليم الابتدائي إلزامي، ويجب على كل طفل أتم السنة الخامسة وثمانية أشهر في شهر سبتمبر، من العام الدراسي، الذي سيلتحق فيه بالمدرسة، وتبعًا لتقسيم وزارة التعليم والثقافة، يلتزم أولياء الأمور بتسجيل ابنهم أو ابنتهم في المدرسة التي تتبع لها منطقتهم السكنية، ويكون التسجيل للعام الدراسي الجديد في شهر يناير، وإذا فات ولي الأمر هذا الموعد، فإنه يلتزم بتسجيل ابنه أو ابنته في أقرب مدرسة يتوفر فيها مكان لتسجيل التلميذ.

وفي المدارس الواقعة في المناطق الريفية النائية، يدرس التلاميذ من أكثر من صف دراسي في قاعة واحدة، وعلى يد معلم واحد، في حين يجري تقسيم التلاميذ في المدارس الواقعة في المدن، أو المناطق الكبرى في قاعات مستقلة لكل صف، يضم تلاميذ من نفس السن. أما النوع الثالث من المدارس فيجلس فيه تلاميذ الصف الأول حتى الثالث في نفس القاعة، وتلاميذ الصف الرابع حتى السادس في نفس القاعة.

أهداف المرحلة الابتدائية:

تنص اللوائح التعليمية على ضرورة الالتزام بالأهداف العامة لهذه المرحلة التعليمية، وهي:

- تنمية معارف التلميذ باستخدام التكنولوجيا الحديثة قدر الإمكان.
- تنمية القدرات النفسية الحركية والعاطفية للتلميذ.
- تعليم التلميذ مواجهة المشاكل الناجمة عن الاحتكاك بالآخرين في المدرسة وفي المجتمع المحيط، ومساعدته على حلها بنفسه.
- التعليم التدريجي للاندماج في المجتمع المحيط، وتنمية الهوية الوطنية، والثقافة القومية، بشرط احترام الثقافات الأخرى.

الجدول الأسبوعي للمدارس الابتدائية

المادة	الصف ١	الصف ٢	الصف ٣	الصف ٤	الصف ٥	الصف ٦
اللغة اليونانية	١٣	١٣	١٤	١٣	١٠	١٠
الرياضيات	٥	٥	٦	٦	٦	٦
التربية الدينية	٢	٢	٢	٢	٢	٢
التاريخ	–	–	٢	٢	٢	٢
الجغرافيا	–	–	٢	٢	٢	٢
العلوم – تربية زراعية	–	–	٢	٢	٢	٢
دراسات بيئية	٣	٣	–	–	–	–
لغة إنجليزية	–	–	–	٢	٢	٢
تربية فنية	٢	٢	٢	٢	٢	٢
تربية موسيقية	٢	٢	٢	٢	٢	٢
تربية رياضية	٢	٢	٢	٢	٢	٢
أشغال تقنية	٢	٢	–	–	٢	٢
اقتصاد منزلي / أنشطة حرة	–	–	–	–	١	١
إجمالي الحصص	٣١	٣١	٣٤	٣٥	٣٥	٣٥

- تعليم الطفل الانفتاح وإثارة فضوله لاكتساب المزيد من المعرفة.
- تعليم الطفل تقدير الجمال والإبداع، وحب الحياة.
- جعل الطلاب يحترمون الطبيعة ويحمونها.

طرق التدريس

يؤيد واضعو السياسة التعليمية أن يراعي المعلمون المبادئ التالية في تدريسهم مختلف المواد المقررة:

- على المعلمين مراعاة أن المدرسة هي المكان الذي يقبل التلاميذ كما هم، بكل ما فيهم من جوانب قوة وضعف، وأن تجري معاملة كل تلميذ ككائن له شخصيته الفردية المستقلة، وله مهاراته واحتياجاته الخاصة التي تستحق أن تجد من يهتم بها ويرعاها.
- عند التحضير للدروس يجب على المعلم أن يوضح الهدف من كل منها، ومدى مطابقة هذه الأهداف لما حددته الوزارة، بشرط مراعاة قدرات تلاميذه.
- يجب على المعلم أن يخلق بيئة يسودها السعادة والود، والتشجيع على العمل، وتوفر لكل تلميذ الفرصة ليحقق النجاح.

تقويم التلميذ

يسعى تقويم التلميذ إلى اعتماد معايير محددة في التعرف على قدرات التلميذ، ويساعد المعلم على اللجوء إلى طرق متنوعة في الشرح، بحيث تخاطب كل تلميذ بالأسلوب الذي يساعده على الفهم.

ويهدف التقويم إلى ما يلي:

- جمع المعلومات اللازمة للمعلم، للتعرف على احتياجات تلاميذه.
- تقويم المعلم لأدائه، عن طريق النتائج التي أمكن تحقيقها بناء على الأسلوب المتبع في الشرح.
- التعرف على مدى تحقق الأهداف التي حددتها سياسة وزارة التعليم والثقافة.
- التوصل إلى تقديرات لما حققه التلميذ من خلال عمله المدرسي.

وحتى يمكن تحقيق هذه الأهداف المذكورة أعلاه، فلابد أن تراعي عملية التقويم المبادئ التالية:

- اعتبار التقويم جزءًا من العملية التعليمية.
- ليس الهدف من التقويم انتقاء مجموعة من التلاميذ، واستبعاد أو تجاهل مجموعة أخرى، بل التوصل إلى الأسلوب الأفضل لتقديم الدعم لكل التلاميذ، بحيث يتمكن كل منهم من استغلال قدراته بصورة كاملة.

لا يتضمن تقدير التلميذ في المرحلة الابتدائية أي درجات، والسبب في ذلك هو وجود قناعة بأن التلميذ في هذه السن، يحتاج إلى تفهم أكبر لقدراته وميوله، وأن واجب المدرسة هو أن تساعد التلميذ على أن يطور قدراته ومواهبه ومهاراته، إلى أفضل درجة ممكنة

- لابد من وجود اتفاق بين التقويم وبين الأهداف التي ترمي إليها المناهج الدراسية.

ويكون تقويم التلميذ على ثلاثة مراحل: فور التحاقه، لاكتشاف استعداده وميوله، وتساهم في صياغة المعلم لخطط التدريس التي تراعي احتياجات التلميذ، و تقويم مستمر من خلال التدريس اليومي. أما التقويم النهائي، فيكون في نهاية الفصل أو العام الدراسي، بهدف معرفة مدى التقدم أو التأخر الذي تحقق في خلال هذه المدة.

تقنيات التقويم

تنص تعليمات وزارة التعليم والثقافة على اتباع تقنيات مختلفة في تقويم التلميذ. وهذه التقنيات هي:

❖ الاختبار التحريري: وللمعلم حرية الاختيار بين الاختبارات الموجودة في نهاية كل درس، أو وضع اختبارات أخرى تتوفر فيها الشروط اللازمة من تنوع وشمولية ووضوح الصياغة...إلخ. وتفيد هذه الاختبارات في تحديد الدرجة التي يستحقها التلميذ في النشاط التحريري.

❖ المراقبة: مراقبة المعلم لسلوك التلميذ ومدى مشاركته في العمل المدرسي، تعد عنصرًا هامًا للمعلم في إطار مساعدته على تكوين رأي في قدرات التلميذ، وخاصة في مجال النمو الحركي نفسي.

❖ التواصل: وهذا الأسلوب مفيد جدًا للمعلم للتعرف على نقاط الضعف عند التلميذ، والأسباب التي تؤدي إلى وقوعه في أخطاء معينة، وتفيد هذه المعلومات

في التخطيط لأسلوب العمل مع الطلاب.

❖ التقويم الذاتي للتلميذ: ويفيد هذا النوع من التقويم في معرفة المعلم للصورة التي يرسمها التلميذ لنفسه، أو التي يريد أن يكون عليها.

وعلى المعلمين أن يقوموا باستخدام التقنيات المذكورة أعلاه لتقويم قدرات التلميذ في كل مادة دراسية، ويعتمد التقويم عادة على مشاركة التلميذ في الصف، وعلى نتائج اختباراته التحريرية، والأعمال المطلوب من التلميذ القيام بها أثناء الدرس وبعده. وحتى يضمن المعلم التوصل إلى نتائج دقيقة، فينبغي له أن يدون النتائج أولاً بأول بصورة واضحة ومبسطة، ولا يوجد إلزام من وزارة التعليم للمعلمين لتسجيل هذه العلامات بصورة محددة، وفي المقابل فإن لكل معلم الحرية في تحديد شكل قائمة التقويم بحيث تخدم الأهداف التربوية والتعليمية التي يريد تحقيقها. أما بالنسبة لمراقبة الوضع النفسي لكل طالب على حدة، فمن المفضل ألا يتم تسجيل ذلك في قائمة التقويم للصف، بل في استمارة مستقلة لكل تلميذ.

وهناك وقت أسبوعي محدد مخصص لأولياء الأمور للقاء المعلم، والتحدث معه، ويستعرض المعلم أي صعوبات تواجه التلميذ، ويسعى المعلم مع الأهل للتوصل إلى سبل للتعاون المشترك للتغلب على هذه الصعوبات، وتحقيق نتائج أفضل. ولا يتضمن تقدير التلميذ في المرحلة الابتدائية أي درجات، والسبب في ذلك هو وجود قناعة بأن التلميذ في هذه السن، يحتاج إلى تفهم أكبر لقدراته وميوله، وأن واجب المدرسة هو أن تساعد التلميذ على أن يطور قدراته ومواهبه ومهاراته، إلى أفضل درجة ممكنة.

هناك وقت أسبوعي محدد مخصص لأولياء الأمور للقاء المعلم، والتحدث معه، ويستعرض المعلم أي صعوبات تواجه التلميذ، ويسعى المعلم مع الأهل للتوصل إلى سبل للتعاون المشترك للتغلب على هذه الصعوبات، وتحقيق نتائج أفضل

وينص القانون الصادر في عام ١٩٩٧م، على أن يكون انتقال التلميذ في المرحلة الابتدائية من صف إلى الصف الذي يليه، بناء على عمره، بل إنه يمكن انتقال التلميذ إلى الصف التالي أثناء العام الدراسي، إذا كانت هناك مبررات لذلك، وبعد الحصول على موافقة المشرف العام على المدرسة، ولكن بشرط مراعاة السن، كما ينص نفس القانون على إمكانية إعادة التلميذ لنفس الصف، إذا كانت هناك مبررات لذلك، ولكن لا يجوز إطلاقا أن يعيد التلميذ أكثر من صف واحد خلال المرحلة الابتدائية بأكملها، وبشرط موافقة ولي الأمر على التوصية بذلك، وموافقة المشرف العام على المدرسة.

ويحصل كل تلميذ في نهاية المرحلة الابتدائية على شهادة بذلك، موقعة من المعلم ومدير المدرسة، وعليها ختم المدرسة، لينتقل إلى التعليم الثانوي.

بالنسبة لأطفال الأسر القبرصية التي كانت مقيمة في الخارج لفترات طويلة، وكذلك لأطفال الأسر الأجانب الذين انتقلوا إلى قبرص، فإن وزارة التعليم والثقافة، قد خصصت لهم برامج معينة، تراعي صعوبات التعلم الناجمة عن ظروف خارجة عن إرادتهم، وتستدعي اعتبارهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، ليس بسبب إعاقة ذهنية أو جسدية بل لأسباب اجتماعية. وهناك ١١٣ مدرسة مخصصة للقبارصة اليونانيين داخل الأراضي البريطانية التحق بها ٦٤٨٠ تلميذاً، ويبلغ عدد مدرسيها ٦٧ معلمًا ومعلمة، وتتبع هذه المدارس لوزارة التعليم والثقافة القبرصية، وكذلك هناك مدرسة واحدة للقبارصة اليونانيين في الشق التركي من الجزيرة، ويبلغ عدد تلاميذها ٢٥ تلميذاً وتلميذة، وعدد معلميها ثلاثة فقط.

إحصائيات

تبلغ نسبة التحاق الأطفال بالتعليم الابتدائي ١٠٠٪، وتبلغ نسبة التلاميذ الذين أعادوا السنة الدراسة في المرحلة الابتدائية أقل من ١٪.

وتبعًا لآخر إحصائيات يبلغ عدد المدارس الابتدائية في قبرص ٣٤٢ مدرسة، عدد تلاميذها ٩٥٣٨٠ تلميذاً، وعدد المعلمين ٣٨٠٨ عضو هيئة تدريس، أي أن نسبة المعلمين إلى التلاميذ تبلغ معلم واحد لكل عشرين تلميذاً تقريبًا.

التعليم الثانوي

نظرة تاريخية

في نهاية العهد التركي كانت هناك ٧٣ مدرسة للقبارصة اليونانيين، و٦٥ مدرسة للمسلمين.

وحمل العهد البريطاني الذي استمر من عام ١٨٧٨ - ١٩٥٩م، معه تنظيم التعليم، وأنشأت الإدارة البريطانية دائرة للإشراف على التعليم من سن ست سنوات إلى ١١ سنة، ولم يكن لها أي إشراف على التعليم الثانوي الذي بقي في يد الكنيسة التي بدورها لجأت إلى اليونان، مما جعل هناك نوعًا من التبعية للمناهج اليونانية، والنظام التعليمي اليوناني، وكانت هناك ثلاثة قوانين هامة في هذا الإطار، الأول في عام ١٩٠٥م، الذي وضع الخطوط العريضة لإدارة التعليم الثانوي، وقانون ١٩٣٥م، الذي نقل القضايا المتعلقة بالتعليم إلى السلطات التشريعية في البلاد، ثم قانون ١٩٥٢م، الذي حدد أي المدارس تستحق الحصول على الدعم من حكومة الاستعمار البريطاني.

إلا أن التقدم الفعلي للتعليم الثانوي جاء منذ استقلال قبرص، وكان أحد أول قرارات البرلمان القبرصي هو أن يكون الهدف التربوي في السنوات الثلاث الأولى من التعليم الثانوي، هو توفير تعليم يرسخ القيم الإنسانية، وتقسيم السنوات الأخيرة في التعليم الثانوي إلى شعبة أدبية، وأخرى للرياضيات، وثالثة للعلوم، وتأسيس مدارس ثانوية فنية، مخصصة للتعليم الفني والمهني.

وفي عام ١٩٨٦م صدر قرار مجلس الوزراء القاضي بأن تستمر فترة التعليم الإلزامي حتى السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ونص قانون عام ١٩٨٩م على أن يكون الحد الأقصى لإلزامية التعليم هو سن ١٥ سنة، وصدرت آخر تعديلات على قوانين التعليم في عام ٢٠٠١م.

ينتقل التلميذ من التعليم الابتدائي إلى السنوات الثلاث الأولى من التعليم الثانوي، التي تشكل معًا المرحلة الإلزامية، دون إجراء أي اختبارات، ثم ينهي بعدها الصفوف الرابع حتى السادس من المرحلة الثانوية، ليلتحق بعدها إما بالتعليم الجامعي، أو بمعهد فني عال، أو ينتقل إلى تعلم حرفة أو إلى سوق العمل مباشرة.

وتوفر كل مدينة كبرى مدارس مسائية للأشخاص



الذين انقطعوا عن الدراسة من قبل، لكنهم يريدون أن يحصلوا على شهادة الثانوية العامة، رغم التحاقهم بسوق العمل. أما المدارس الفنية والحرفية، فإنها تسعى لتوفير اليد العاملة المدربة التي يحتاج إليها القطاع الصناعي في قبرص.

كما سبقت الإشارة فإن التعليم الثانوي ينقسم إلى مرحلتين، وهما: الثانوي الأدنى (المتوسط)، ويستمر ثلاثة أعوام، وينتهي بالحصول على apolytirio، التي تؤهل للالتحاق بالتعليم الثانوي الأعلى، والذي يستمر أيضًا ثلاث سنوات، وهو إما ثانوي عام أو فني أو حرفي ويحصل الطالب الناجح في نهاية هذه المرحلة على شهادة التي يمكن للطالب بعدها أن يلتحق بالدراسة في الجامعة أو في أي معهد عال، علمًا بأن هناك مدارس ثانوية خاصة، تستمر من ست إلى سبع سنوات.

التعليم الثانوي الأدنى (المتوسط)

وتستمر هذه المرحلة لمدة ثلاث سنوات، يكون متوسط سن الطالب فيها ١٢ - ١٥ سنة، وبنهايتها يكون التلميذ قد أنهى التعليم الإلزامي، ولا يجوز أن

يزيد عدد التلاميذ في الصف في هذه المرحلة على ٣٠ طالبًا، وإلا جرى تقسيم الصف مباشرة إلى شعبتين. أما إذا قل عدد التلاميذ عن ٣٠ فيمكن ضم صفوف مختلفة الأعمار في نفس قاعة الدرس، ولا توجد تقسيمات إلى شعب تبعًا للتخصصات في هذه المرحلة الدراسية.

وتنقسم الأهداف العامة في هذه المرحلة إلى نوعين:

❖ نقل المعرفة مع التركيز على المعارف العامة، ومن ثم الانتقال التدريجي إلى التخصص، بحيث يكون الطلاب مستعدين للدراسة الأكاديمية المتخصصة في التعليم الجامعي، أو الفني.

❖ تنمية شخصية الطالب بصورة أخلاقية، حتى يضاف إلى المجتمع مواطنًا كفئًا، مؤمنًا بالديمقراطية، وملتزمًا باحترام القوانين.

وهناك أهداف تتعلق بالبيئة المدرسية ككل، وهي:

❖ الدمج بين الهوية القومية وبين القيم الثقافية.

❖ التشجيع على تبني قيم كونية مثل الحرية والعدالة والسلام.

❖ التنشئة على الحب والاحترام لكل البشر، وبالتالي التشجيع على التفاهم المتبادل والديمقراطية.

❖ تطوير المهارات والقدرات للتعلم مدى الحياة، وللدراسات الأكاديمية، والحياة العملية.

المنهاج والمواد الدراسية وعدد الساعات

تتولى وزارة التعليم والثقافة توفير الكتب الدراسية للطلاب والمعلمين، وهذه الكتب إما أن تكون مقدمة من وزارة التعليم اليونانية، أو من قسم إعداد المناهج بوزارة التعليم القبرصية، وتتضمن التعليمات الصادرة عن وزارة التعليم والثقافة الأهداف التعليمية لكل مادة مصاغة بأسلوب واضح، وتحديد المادة العلمية المقررة، وتعليمات متعلقة بأساليب التدريس المقترحة في كل مادة دراسية. وكما سلف الذكر فإن الدراسة موزعة على خمسة أيام في الأسبوع، من الاثنين إلى الجمعة بمعدل سبع حصص مدة كل حصة ٤٥ دقيقة، في ثلاثة أيام، وبمعدل ثماني حصص، مدة كل منها ٤٠ دقيقة، في يومين آخرين.

علمًا بأن توزيع عدد الحصص على المواد في المرحلة الثانوية الدنيا (المتوسطة) كما هو واضح في الجدول(١) ويظهر منه أن هناك اهتمامًا كبيرًا باللغات الأجنبية، حيث يدرس التلميذ لغتين أجنبيتين، بمعدل خمس ساعات أسبوعيًا، تصل في بعض المدارس إلى سبع حصص أسبوعيًا، وهناك حصص للتربية الجنسية في الصف الثالث المتوسط، بمعدل مرة كل أسبوعين، وتؤخذ هذه الحصة من إحدى المواد التالية (الإنجليزية، الفرنسية، اليونانية الحديثة، التربية الدينية، التكنولوجيا، الاقتصاد المنزلي، أو الأحياء)، كما يتم تدريسها خلال حصص الأحياء، والاقتصاد المنزلي، وابتداء من العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣م، بدأ تطبيق طريقة التدريس التي تربط المواد الدراسية بعضها ببعض، حيث يتم التنسيق بين معلمي التربية الدينية والأحياء والتربية البدنية، لتناول قضايا التربية الجنسية، وإضافة إلى ذلك هناك طريقة التدريس الطبية، حيث يقوم معلم الأحياء باستضافة طبيب واختصاصي نفسي لحصص لبحث هذه القضايا.

طرق التدريس

في بداية العام الدراسي يلتقي المشرفون التربويون المعلمين لنقل توجيهات الوزارة فيما يتعلق بطرق التدريس المقترحة، واستعراض نماذج عامة، وأخرى عملية في حالات معينة، وشرح المستجدات في نظريات طرق التدريس. وقد اعتمدت وزارة التعليم القبرصية في السنوات الأخيرة، مبدأ صفوف القدرات المتنوعة الذي يقضي بأن يراعي المعلم وجود مستويات متباينة من القدرات لدى الطلاب، وإعطاء كل طالب الفرصة لتطوير قدراته، ويمكن للمعلم اللجوء لأي من طرق التدريس الحديثة التي تراعي هذه الجوانب. كما يجب تشجيع الطالب على الأنشطة الجماعية، والعمل ضمن فريق.

تقويم الطالب

يتم النظر إلى تقويم الطلاب كعملية تربوية مستمرة، وبهدف ضبط لعملية التعلم، والتعرف على نتائجها، ومعرفة مختلف الأبعاد المتعلقة بشخصية الطالب وانعكاسات ذلك على العمل المدرسي. وتهدف إلى التطوير المستمر لأسلوب التدريس، وكافة العملية التعليمية في المدرسة، وكتوثيق لنجاح أو فشل العلاقة التعليمية بين المعلم والطالب، وسبل تطويرها لتحقيق نتائج أفضل، ولا يجوز النظر إلى التقويم كهدف في حد ذاته، وكنتيجة نهائية، ولذلك فهي ليست مصدرًا للمعلومات عن أداء الطالب في كل مادة فحسب، بل



توضح أيضا مدى ما بذله من جهد، واهتماماته، ومبادراته، وقدرته على الإبداع، واستعداده للتعاون مع الآخرين، ومدى احترامه لقواعد المدرسة.

ويستند التقويم إلى:

- التقويم الشفهي اليومي، والمشاركة في العملية التعليمية.
- الاختبارات التحريرية القصيرة.
- الاختبارات الإلزامية في نهاية كل من الفصول الدراسية الثلاثة.
- الواجبات التي يؤديها الطالب في المدرسة أو في البيت، كجزء من عملية التعلم اليومية.
- المشروعات الإبداعية التي يقوم بها الطلاب، كل على حدة، أو في إطار فريق، حول موضوع يتم اختياره بحرية، وتحت إشراف المعلم.
- نتائج الاختبارات الفصلية التي تجري في شهر يونيو.

وتكون نتيجة الطالب المدونة في تقرير المعلم عنه، إحدى التقديرات التالية:

أولًا: (أ) وتعني امتياز ويحصل عليها الطالب إذا كانت درجته ١٩ - ٢٠.

ثانيًا: (ب) وتعني جيد جدًا، ويحصل عليها الطالب إذا كانت درجته ١٦ - ١٨.

ثالثًا: (جـ) وتعني جيد، ويحصل عليها الطالب إذا كانت درجته ١٣ - ١٥.

رابعًا: (د) وتعني مقبول، ويحصل عليها الطالب إذا كانت درجته ١٠ - ١٢.

خامسًا: (هـ) وتعني راسب، ويحصل عليها الطالب إذا كانت درجته ١ - ٩.

وتكون علامة الطالب عبارة عن محصلة درجات الفصول الدراسية الثلاثة، مضافًا إليها درجة اختبارات نهاية السنة، وتقسم على أربعة. أما بالنسبة للمواد التي ليس فيها اختبار نهاية العام، فإن النتيجة تكون عبارة عن محصلة درجات الفصول الدراسية الثلاثة، مقسمة على ثلاثة. أما بالنسبة للمواد التي يدرسها الطالب في نصف السنة فقط، فإن الدرجة النهائية تكون عبارة عن متوسط العلامتين التي حصل عليهما الطالب في الفصلين الدراسيين، مضافًا إليه علامة نهاية العام، مقسمة على اثنين.

ولا يحق للطالب الانتقال إلى الصف التالي، في أي من الحالات التالية:

إذا رسب في ثلاث مواد فيها اختبارات نهاية العام، أو مادتين لهما اختبار آخر العام، ومادتين ليس لهما اختبارات.

❖ التغيب المتواصل أو المتقطع الزائد عن الحد الذي يحول دون استيعاب المادة الدراسية.

وإذا تغيب عن الاختبار النهائي في شهر يونيو بدون عذر، يعيد الاختبار في الدور الثاني في شهر سبتمبر، وتعتبر درجة اختبار نهاية العام، هي درجته النهائية في

المادة، علما بأن الطالب الذي يحضر اختبارات الدور الثاني ملزم بإعادة الاختبارات الشفهية والتحريرية، وتكون الاختبارات الشفهية تحت إشراف لجنة مكونة من معلمين اثنين يختارهما المدرس الأول للمادة. أما إذا حصل الطالب على درجة أقل من ١٠ في اختبار الدور الثاني سواء كان الاختبار شفهيًا أو تحريريًا، فإن الطالب يعتبر راسبًا.

ويجب على الطالب أن يعيد العام الدراسي بعد ظهور نتيجة الدور الثاني، إذا رسب في مادة اللغة اليونانية الحديثة أو الرياضيات، أو إذا رسب في ثلاث مواد أو أكثر من بقية المواد، أو تغيب بعذر غير مبرر عن اختبارات الدور الثاني. أما إذا رسب في مادتين ليس بينهما اليونانية الحديثة أو الرياضيات، فإمكانه الانتقال من الصف الأول المتوسط إلى الثاني، أو من الصف الثاني المتوسط إلى الثالث المتوسط.

يحصل الطالب الناجح في اختبارات الصف الثالث المتوسط على شهادة إنهاء هذه المرحلة التي يمكنه بها الالتحاق بالمرحلة الثانوية العامة أو الثانوية الفنية.

التعليم الثانوي

وينقسم إلى تعليم ثانوي عام أو فني أو حرفي وهناك مدارس ليلية وهذه المدارس متوفرة في عدد من المدن القبرصية.

وتعد مرحلة التعليم الثانوي الأعلى، المرحلة الثانية من التعليم الثانوي، وتستمر ثلاث سنوات، وتشمل الصفوف من الرابع حتى السادس الثانوي، ويدرس الطلاب في الصف الرابع الثانوي مواد ذات طابع عام،

الجدول (١)

م	المادة	الصف الأول المتوسط	الصف الثاني المتوسط	الصف الثالث المتوسط
١	التربية الدينية	٢	٢	٢
٢	اللغة اليونانية الحديثة	٥	٥	٥
٣	اللغة اللاتينية القديمة والأدب	٣	٣,٥	٣,٥
٤	الرياضيات	٤	٣	٤
٥	التاريخ	٣	٢	٢
٦	الاجتماعيات	–	–	٠,٥
٧	التوجيه المهني	–	–	٠,٥
٨	الجغرافيا	١	١	١
٩ أ	الفيزياء	–	٢	٢
٩ ب	الكيمياء	–	١	١
٩ جـ	علم النبات والحيوان	٢	–	–
٩ د	علم الأجناس البشرية	–	١	–
٩ هـ	علم الأحياء	–	–	١
١٠	اللغة الإنجليزية	٣	٣	٣,٥
١١	اللغة الفرنسية	٢	٢	٢
١٢	تربية فنية	٢	٢	١
١٣	تربية موسيقية	٢	٢	١
١٤	تربية رياضية	٣	٣	٣
١٥	اقتصاد منزلي/ تصميم وتكنولوجيا	١,٥	١	١
١٦	إسعافات أولية	٠,٥	–	–
١٧	علم الحاسوب	٢	٢	٢
	الإجمالي	٣٧	٣٧	٣٧

على عكس الصفين الخامس والسادس، حيث يكون هناك تركيز على التخصص، وتتراوح أعمار غالبية الطلاب في هذه المرحلة بين ١٥ – ١٨ سنة، وتسعى هذه المرحلة إلى استكمال الأهداف العامة المذكورة من قبل في المرحلة الثانوية الدنيا (أو المتوسطة)، والتي تعمل على تنمية الفرد الديمقراطي القادر على التفكير بحرية، والقادر على تحقيق التوازن بين الأخلاق وبين قدراته الفكرية، والصحيح البدن، والمشارك في الحياة الاجتماعية بصورة نشيطة وإبداعية، لأن مثل هؤلاء الأفراد، يتوقع منهم أن يسهموا في تحقيق التقدم الاجتماعي والعلمي والاقتصادي والثقافي للدولة، والحث على التعاون، ونشر التفاهم والمحبة بين البشر، بغض النظر عما إذا كانوا من وطنه أو طائفته أو لا، وأن يكون داعية للحرية والعدل والسلام. وتسعى المدارس الثانوية لتحقيق ذلك عن طريق إتاحة الفرصة للطلاب لتطوير معارفهم باستخدام أحدث الوسائل الإلكترونية المتاحة، وربط عالم المدرسة بالعالم الخارجي، وتعريفهم بالحياة العملية، حتى يتعود الطالب مبكرًا القطاع الصناعي والتجاري، ويتمكن من اتخاذ القرار المناسب في التخطيط للمستقبل، وإلى أي وجهة تتجه ميوله، التركيز على أن تكون المنهاج المقررة فيها تنوع ومرونة.

المنهاج والمواد الدراسية وعدد الحصص

تسعى المدارس الثانوية إلى ملاحقة التطوير المستمر لوجهات النظر التربوية على الجانبين النظري والعملي، وتعمل على مساعدة الطلاب على اكتشاف المعرفة، وتشجيعهم على الإبداع، والأخذ بزمام المبادرة، والتعاون في البحث والعمل المشترك، وربط النظرية بالتطبيق، وتركز على أن يتعلم الطالب البحث المستقل عن المعلومة، وكيفية التوصل إليها، مع ضرورة تحويل هذه المعلومات إلى منجزات ملموسة تفيد الفرد والجماعة، ليس على مستوى المجتمع فحسب بل البشرية جمعاء، وبالتالي الانفتاح على الثقافات المختلفة بسعة صدر، والسعي على توفير أحدث التقنيات لهم، وإقرار مناهج تعليمية تراعي متطلبات العصر الحديث، مع عدم الإقلال من شأن المعارف السابقة، والقيم المتأصلة، وقد تم تزويد كافة المدارس الثانوية العليا، بمعامل لغوية، بالإضافة إلى توفير المعامل العلمية للكيمياء والفيزياء، وورش التدريب الفني.

يعيد المعلم أوراق الاختبارات بعد تصحيحها للطلاب، لإطلاعهم وإطلاع أولياء أمورهم عليها، ومن ثم التوقيع عليها

ويمكن للمعلم تقويم الطالب من خلال متابعة العناصر التالية:

❖ المشاركة الشفهية: إن مشاركة الطالب الفعالة والإيجابية أثناء الدرس، وقدرته على الإجابة والحوار في الاختبارات الشفهية، تشكل أحد عناصر التقويم الهامة.

❖ الاختبارات الخطية القصيرة: والتي لا يبلغ عنها المعلم مسبقًا، بل تأتي لاختبار آخر ما درسه الطالب، لتوضيح مدى استيعابه، ومدى نجاح المعلم في إيصال الأفكار، وبالتالي نقاط الضعف التي يمكن تلافيها، ولكن نتائج هذه الاختبارات لا تؤثر في درجات الطالب في نهاية الفصل الدراسي.

❖ اختبارات نهاية الفصل الدراسي: ويجري مرة واحدة خلال الفصل الدراسي، بعد إبلاغ الطلاب، والتنسيق مع مربي الصف، وفي حالة غياب الطالب لسبب جوهري، يسمح له بتأدية الاختبار في أقرب فرصة ممكنة، ولا يجوز إجراء أكثر من ثلاثة اختبارات في خلال أسبوع واحد. ويعيد المعلم أوراق الاختبارات بعد تصحيحها للطلاب، لإطلاعهم وإطلاع أولياء أمورهم عليها، ومن ثم التوقيع عليها.

❖ مستند الطالب: وهو عبارة عن ملف لكل طالب، يحتوي على الصورة التي تكونت على الطالب في كل مادة، وتتضمن نشاطات علمية قام بها الطالب في خارج المدرسة، المشاركة في أنشطة المدرسة (فرق رياضية، فرق موسيقية)، والأعمال الإبداعية للطالب، والأنشطة اللاصفية (جماعة حماية البيئة، أعمال اجتماعية، الكتابة في مجلة الطلاب).

قبل نهاية كل فصل دراسي، يقوم كل معلم بتسليم الدرجات إلى المعلم الأول الذي يقوم بدوره بتسليمها إلى مدير المدرسة، ليقرر تسجيلها في القوائم النهائية، بعد اعتمادها، ولا يجوز بأي حال من الأحوال إجراء أي

التعليم في قبرص (غير الموحدة)

تعديل على الدرجة بعد ذلك.

وتقديرات الطالب في هذه المرحلة مطابقة للمرحلة الثانوية الدنيا (المتوسطة)، أي:

(أ) وتعني امتياز ويحصل عليها الطالب إذا كانت درجته ١٩ - ٢٠.

(ب) وتعني جيد جدًا، ويحصل عليها الطالب إذا كانت درجته ١٦ - ١٨.

(جـ) وتعني جيد، ويحصل عليها الطالب إذا كانت درجته ١٣ - ١٥.

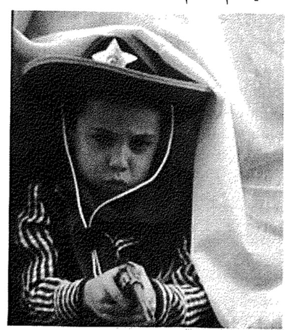
(د) وتعني مقبول، ويحصل عليها الطالب إذا كانت درجته ١٠ - ١٢.

(هـ) وتعني راسب، ويحصل عليها الطالب إذا كانت درجته ١ - ٩.

وبعد الانتهاء من المرحلة الثانوية يحصل الطالب على شهادة الثانوية العامة ليتقدم بها إلى الدراسة الجامعية، التي يلزم أولاً اجتياز اختبار القبول فيها والمعروف باسم Eisagogikes Exetaseis التي تتيح للطالب الالتحاق بجامعة قبرص أو الجامعات اليونانية. كما يمكن للطالب الحصول على مكان للدراسة في جامعات في الخارج، أو في معاهد عليا خاصة أو حكومية في قبرص، والتي تمنح شهادات عليا أو فوق المتوسطة، كما يمكن لخريج الثانوية العامة أن يلتحق مباشرة بسوق العمل.

إعداد المعلمين

في عام ١٩١١م تأسست في مدينة لارناكا مدرسة



لتعليم رجال الدين، وإعدادهم للقيام بالتدريس، ثم أقيمت كلية تدريب المعلمين في مورفو عام ١٩٣٧م، على يد الحكومة الاستعمارية البريطانية، وكانت مفتوحة أمام القبارصة اليونانيين والأتراك، ولكن الدراسة كانت باللغة الإنجليزية، وفي نفس سنة الاستقلال عام ١٩٦٠م، تحولت هذه الكلية إلى الأكاديمية التربوية القبرصية، وفي عام ١٩٩٢م تأسست جامعة قبرص، وفيها قسم للتربية، بدراسة تستمر أربع سنوات، ويحصل الخريج في نهايتها على درجة البكالوريوس.

أما معلمو المرحلة الثانوية فتوجد معاهد عليا كثيرة توفر دراسات أكاديمية تؤهل الخريج للعمل في التعليم الثانوي الفني والتقني بصورة خاصة، وهناك جامعة قبرص، التي توفر الدراسة التربوية في مختلف التخصصات، إلى جانب الكثير من الجامعات البريطانية والفرنسية والألمانية والإيطالية والروسية، والأوروبية الشرقية، والولايات المتحدة التي تعترف قبرص بشهاداتها التربوية.

وقد قامت منظمة اليونسكو التابعة للأمم المتحدة بتقويم شامل للنظام التعليمي في قبرص في العام الدراسي ١٩٩٦/١٩٩٧م، بهدف التعرف على أي جوانب قصور، ومعالجتها.

ختامًا

قبرص تسعى لاجتذاب السياح، لكنها لا تمد يدها لاستجدائهم، بل توضح لهم أنها لا ترحب بالضيف الذي لا يحترم آداب الضيافة، فالضيف لا يأتي بسيارة تلوث الجو، بل يمشي على رجليه، والضيف الذي يسير في الشوارع بملابس نزول البحر، «يجعل من نفسه أضحوكة لمن حوله، ويسيء إلى الدولة التي جاء منها»، أما السائحة التي تتخفف من ملابسها على الشاطئ، فإنها «قد تجد من الشباب القبرصي من يعجبه ذلك، ولكنها يجب أن توقن أنها بفعلها الشائن، تجعل من جمال الشاطئ، مكانًا للرذيلة، يأنفه السكان الأصليون».

ليس ذلك فحسب بل تعلم السائحة التي تريد زيارة الكنائس أو المساجد أن عليها أن تغطي رأسها، وأن السائح يجب أن يخلع حذاءه قبل دخول المسجد.

لعلها جمل قليلة، ولكنها تدل على احترام الدولة لقيم التسامح، والاعتزاز بالنفس، وغير ذلك من الأخلاق السامية، ربما تكون هي أهم ثمار النظام التعليمي.■



حبر سائل يتدفق لآخر قطرة

خال من الزايلين والتليونين





الضغاط

Pentel®

قبرص..
صراع التاريخ والجغرافيا

علي العبدالله * - سوريا

* باحث وكاتب سوري .

عادت قبرص لتطل من جديد على مسرح الأحداث، فقد وضع انضمامها إلى الاتحاد الأوروبي القضية القبرصية على جدول أعمال المجتمع الدولي من جديد، حيث شهدت السنة الماضية نشاطًا دبلوماسيًا مكثفًا بهدف دفع محادثات السلام إلى الأمام وحل المشكلة قبل انضمام جمهورية قبرص إلى الاتحاد الأوروبي.

غير أن رفض الحل الذي طرحه الأمين العام للأمم المتحدة في استفتاء ٢٤/٤/٢٠٠٤ من قبل القبارصة اليونان عقّد المشكلة وأضاف إلى ملف المحادثات التركية الأوروبية تعقيدًا جديدًا.

تعود جذور النزاع الدائر في جزيرة قبرص إلى عام ١٥٧١م عندما غزا العثمانيون الجزيرة المأهولة، في ذلك الوقت، باليونانيين، حيث بدأت هجرة حوالي ٢٠ ألف تركي من الأناضول إلى الجزيرة، والذين يشكلون مع القبارصة الذين أعتنقوا الإسلام أصل القبارصة الأتراك. وفي ٤ يونيو ١٨٧٨ تنازلت الدولة العثمانية في مؤتمر برلين عن حق إدارة قبرص لبريطانيا، لكن مع احتفاظها بالسيادة الرسمية على الجزيرة، وفي ٥ نوفمبر ١٩١٤م، عقب إعلان الدولة العثمانية الحرب على الحلفاء قامت بريطانيا بضم قبرص، وفي ٢٤ يوليو ١٩٢٣م، وبعد هزيمة الدولة العثمانية وتفككها اعترفت تركيا بضم قبرص إلى بريطانيا، وتنازلت عن أية مطالب لها بالجزيرة (اتفاقية لوزان). وفي ١٦ أغسطس ١٩٦٠م تم إعلان استقلال الجمهورية القبرصية وتولى القس مكاريوس (قبرصي يوناني) رئاسة الجمهورية وتولى فاضل كوجوك (قبرصي تركي) منصب نائب الرئيس. وضمنت كل من بريطانيا وتركيا واليونان سيادة ووحدة الدولة الجديدة.

المحطات الرئيسية للنزاع:

نص الدستور التأسيسي القبرصي (١٩٦٠م) على:

- أن تكون قبرص جمهورية مستقلة ذات سيادة، وتتكون من جماعتين متساويتين في الحقوق والواجبات، إحداهما قبرصية يونانية والأخرى قبرصية تركية.
- إنشاء محاكم منفصلة لكل طائفة، وأخرى مشتركة.
- يكون لكل طرف حق الفيتو على النواحي التشريعية.
- تقسم مقاعد البرلمان القبرصي على أساس ٣٥ لليونانيين و١٥ للأتراك والمناصب الوزارية بنسبة ٧ : ٣ لليونانيين والأتراك على التوالي، أما القوات المسلحة فتقسم بنسبة ٦٠٪ لليونانيين و٤٠٪ للأتراك.

كما ضمن الدستور في نصوصه «اتفاق الضمان» الموقع بين بريطانيا وتركيا واليونان سنة ١٩٦٠م، والذي يمنح تركيا حق التدخل لحماية القبارصة الأتراك في حالة تعرضهم للاعتداء من جانب القبارصة اليونانيين، شريطة أن تدعو تركيا الطرفين الضامنين الآخرين للتدخل جماعيًا، فإذا رفضا يكون لها حق التدخل المنفرد. وينطبق نفس الشرط على اليونان بالنسبة للقبارصة اليونانيين. إضافة إلى ذلك يمنع اتفاق الضمان قبرص من الانضمام إلى أية منظمة دولية لا تتمتع فيها بريطانيا وتركيا واليونان بذات الوضع.

وفي نوفمبر ١٩٦٣م، وعقب إعلان القس مكاريوس نيته إدخال تعديلات على الدستور تتعلق بإلغاء حق النقض الذي يتمتع به كل من رئيس الدولة ونائبه في شؤون الأمن والدفاع والسياسة الخارجية، اندلعت أعمال عنف بين القبارصة اليونانيين والقبارصة الأتراك حيث اعتبر القبارصة الأتراك هدف تلك التعديلات الحد من سلطاتهم. تدهورت الأوضاع بين الجماعتين وانتشرت الاشتباكات في سائر أنحاء

قبرص. ومن ثم بدأت المساعي المختلفة لتهدئة الأمور، ابتداء بمؤتمر لندن ١٩٦٤م، مرورًا بقرار مجلس الأمن رقم ١٨٦/١٩٦٤ بإرسال قوات حفظ السلام التابعة للأمم المتحدة إلى قبرص (UNFICYP)، ثم الوساطة الأميركية عن طريق وزير الخارجية سايروس فانس، ولكن الأمور استمرت في التأزم.

وفي ١٥ يوليو ١٩٧٤م وقع انقلاب عسكري مدعوم من النظام العسكري الحاكم في أثينا، في ذلك الوقت، وتولى الرئاسة نيكولاس سامبسون المعروف بعدائه للأتراك وميله لإقامة وحدة قبرصية يونانية. لم يتأخر الرد التركي كثيرًا حيث قرر بولاند أجاويد - رئيس الوزراء التركي آنذاك - إرسال قوات تركية للجزيرة بهدف حماية القبارصة الأتراك، والتي أرسلت يوم ٢٠ يوليو من العام نفسه في إطار ما سمي عملية أطيلة. وبعد ثلاثة أيام وبالتحديد يوم ٢٣ يوليو تم إسقاط النظام العسكري في أثينا، وهذا انعكس على قبرص بوضع حد للانقلاب العسكري فيها.

اجتمعت كل من بريطانيا واليونان وتركيا في جنيف في الفترة من٢٤ إلى ٣٠ يوليو وأنشؤوا منطقة أمنية عازلة تحت سيطرة قوات الأمم المتحدة، واعترفوا بوجود إدارتين مستقلتين في الجزيرة، وفي أغسطس قام الجيش التركي باحتلال الجزء الشمالي من الجزيرة (٣٨٪ من مساحة الجزيرة) ونتيجة لذلك تبنى مجلس الأمن مجموعة من القرارات التي قضت بتوسيع صلاحيات قوات الأمم المتحدة في الجزيرة لتشرف على وقف إطلاق النار الذي أعلن يوم ١٤ أغسطس ١٩٧٤م، وعلى المنطقة العازلة بين قوات الطرفين.

أصبح الطرف اليوناني في موقف ضعيف في حين أن الطرف التركي الذي كان يتخذ موقفًا سلبيًا ودفاعيًا غدا في موقع قوة وازداد تصلبه وقلت رغبته في المفاوضات،

قبرص: بطاقة شخصية



اسم الدولة: جمهورية قبرص

الموقع: جنوب شرق أوروبا

المساحة: ٩,٢٥١ كم٢

عدد السكان: ٧٣٤٠٠٠

نسبة الأمية بين الكبار: ٦٪

متوسط دخل الفرد السنوي (دولار أميركي) عام١٩٩٤: ٩٥٠٠

متوسط نمو دخل الفرد (١٩٨٠-١٩٩٣): ٤,٩

لمحة جغرافية وتاريخية:

تبعد جزيرة قبرص عن الشواطئ الغربية لآسيا، بما في ذلك الشواطئ السورية واللبنانية، نحو ٧٠ كم، وتمتد من الغرب إلى الشرق على مسافة تبلغ ٢٢٥ كم، وأقصى عرض للجزيرة يبلغ ٨٠ كم في الطرف الشمال من الجزيرة تمتد سلسلة من الجبال يبلغ طولها ٥٣ كم، تسمى سلسلة جبال كيرنا، ويصل أعلى ارتفاع فيها إلى ١٠٢٤م فوق سطح البحر.

مناخ الجزيرة قاري حار نسبيًا في فصل الصيف الذي يمتد من شهر حزيران حتى شهر أيلول، إذ يبلغ متوسط درجة الحرارة في شهر تموز في مدينة نيقوسيا ٣٦,٥ مئوية. أما شتاء الجزيرة فهو معتدل الحرارة (١٠- ١٥ مئوية) غني بأمطاره، إذ يتراوح متوسط معدل الهطولات المطرية السنوية في الجزيرة بين ٣٦٠ و٥٦٠مم، ويصل في المناطق الجبلية إلى ١٢٠٠مم. وتغطي الغابات والأشجار ٢٠٪ من مساحة الجزيرة.

رغم اللقاءات التي تمت بين «دنكتاش» زعيم القبارصة الأتراك وبين الرئيس القبرصي بالوكالة «كلافكوس كليريدس»، ورغم الحظر الأمريكي على بيع الأسلحة لتركيا، وقرار مجلس الأمن رقم ٣٦٥ الصادر عام ١٩٧٤م المطالب باحترام سيادة واستقلال الجمهورية وسحب القوات الأجنبية. فقد تم إعلان قيام الدولة القبرصية التركية الاتحادية في ١٣ فبراير ١٩٧٥م.

وفي نهاية عام ١٩٧٦م تطور الوضع نسبيًا إثر اتفاق وزيري خارجية تركيا واليونان على استئناف المفاوضات على قدم المساواة ودون شروط مسبقة، وأعقب هذا الاتفاق لقاءان بين الرئيس «مكاريوس» و«دنكتاش» الأول ٢٧ يناير ١٩٧٧م والثاني في ١٢ فبرار ١٩٧٧م بحضور الأمين العام للأمم المتحدة كورت فالدهايم، خصص لتحديد المبادئ التي ستستند إليها المفاوضات اللاحقة. وقد جرى الاتفاق خلال هذين اللقاءين على النقاط التالية:

إنشاء جمهورية اتحادية مستقلة غير منحازة، تشكيل حكومة مركزية تستطيع تأمين وصيانة وحدة الجزيرة، تقاسم أراضي البلاد إداريًا بحسب عدة معايير (إنتاجية الأرض، أهميتها الاقتصادية، الملكية) وأخيرًا المحافظة على حرية التنقل والإقامة وحق الملكية في كل المناطق.

وفي ١٨ و١٩ مايو ١٩٧٩م التقى الرئيس القبرصي اليوناني «كبريانو» بـ«دنكتاش» بحضور فالدهايم، وقد تم التوصل إلى اتفاق من عشر نقاط تحدد الخطوط الأساسية للمفاوضات القادمة بين الطرفين مع إعطاء الأولوية لمسألة إعادة توطين اللاجئين والمسائل الدستورية ومسألة الأراضي.

غير أن المفاوضات توقفت في بدايتها نتيجة الخلاف على مبدأ دولة ذات منطقتين المقترح من

جزيرة قبرص من المناطق المأهولة بالسكان منذ أقدم العصور، وبسبب موقعها الاستراتيجي قبالة الشواطئ الغربية لآسيا، حاولت جميع الدول القوية التي عرفتها منطقة البحر الأبيض المتوسط السيطرة على الجزيرة. ففي القرن الخامس عشر قبل الميلاد خضعت لسلطة دولة الفراعنة المصرية، ثم خضعت للسلطة اليونانية، وبعد ذلك للإمبراطورية الرومانية خلال الفترة (٥٨ ق.م – ٣٩٥ م) وبعد سقوط الإمبراطورية الرومانية خضعت لسلطة الإمبراطورية البيزنطية. وفي العصر العربي الإسلامي، وفي زمن الخليفة عثمان بن عفان، سير والي دمشق في تلك الفترة معاوية بن أبي سفيان الحملة البحرية الأولى في التاريخ الإسلامي من مدينة عكا عام ٦٤٩ لفتح جزيرة قبرص، وقد تم له ذلك بالفعل، وخضعت الجزيرة للسيطرة العربية. وخلال الحروب الصليبية أخضعها ريتشارد قلب الأسد لسلطته، ونصب حاكمًا محليًا عليها. في عام ١٤٨٩ خضعت لسلطة البنادقة (نسبة لمدينة البندقية الإيطالية) الذين حولوها إلى قاعدة بحرية تجارية هامة. وفي عام ١٥٧١ خضعت الجزيرة للإمبراطورية العثمانية، ومنذ عام ١٨٧٨ وبعد – أي في عصر ضعف الإمبراطورية العثمانية وتفككها – اعترف العثمانيون بالسيادة البريطانية على الجزيرة، غير أن بريطانيا لم تعلن الجزيرة رسميًا مستعمرة بريطانية إلا في عام ١٩٢٥.

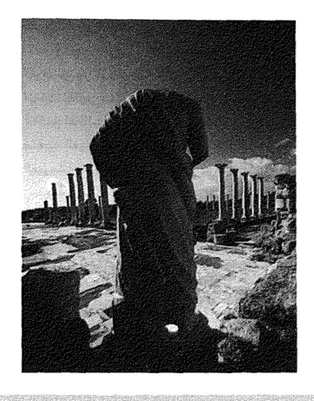
ظلت قبرص مستعمرة بريطانية حتى ١٦/٨/١٩٦٠ حيث غدت بعد ذلك التاريخ دولة مستقلة ذات سيادة (بقي على أرض الجزيرة قاعدة بريطانية مساحتها:٢٥٦كم٢).

بعد الحرب العالمية الثانية وخلال فترة التحرر من الاستعمار قادت الكنيسة الأرثوذكسية القبرصية النضال الوطني للتحرر من الاستعمار البريطاني، وكان الأسقف مكاريوس أحد أبرز القادة القبارصة للحركة الوطنية المناهضة للاستعمار البريطاني، وبعد الاستقلال انتخب مكاريوس في ٣/١١/١٩٦٣ أول رئيس لجمهورية قبرص المستقلة. في ١٥/٧/١٩٧٤ حدث انقلاب عسكري في الجزيرة أدى إلى سقوط الرئيس المنتخب مكاريوس وهربه من الجزيرة، وفي ٢٠/٧/١٩٧٤ ونتيجة لذلك وبدعوى حماية القبارصة الأتراك قامت القوات

الجانب التركي، ثم عادت لتستأنف وتتوقف من جديد في يونيو وأغسطس من عام ١٩٨٠م.

وفي ١٥ نوفمبر ١٩٨٣م أعلن قيام الجمهورية التركية لشمال قبرص التي لم تحصل على اعتراف دولي حيث لم تعترف بها إلا تركيا. فقد أدانها قرار مجلس الأمن رقم ٥٤١ الصادر في ١٨ نوفمبر وطالب بإلغائها، كما دعا الدول الأعضاء إلى مقاطعتها. وقد اتخذت الموقف نفسه دول الكومنولث ودول السوق الأوربية المشتركة، وقد أكد مجلس الأمن بقراره رقم ٥٥٠ مجددًا رفضه لهذا الكيان.

على أثر هذه التطورات تم استئناف المفاوضات بين ممثلين عن الطرفين وكل من تركيا واليونان تحت إشراف وزير الخارجية البريطانية جيمس كالاهان من ٢٥ الى ٣٠ يوليو ومن ٨ الى ١٣ أغسطس ١٩٨٤م. وقد سعت تركيا خلال الجلسات لفرض تقسيم الجزيرة



التركية بغزو الجزيرة، وسيطرت على الأجزاء الشمالية منها، مما أدى إلى تقسيم قبرص إلى قسمين: تركي (مساحته:٣٣٥٥كم٢) ويوناني (مساحته:٥٨٩٦كم٢).

وفي ١٥/١١/١٩٨٣أعلنت القيادات القبرصية التركية المسيطرة على شمال الجزيرة، وبعد استفتاء عام لسكان الجزء الشمالي، قيام جمهورية قبرصية تركية في ذلك الجزء، إلا أن الجمهورية المعلنة لم تستطع الحصول على أي اعتراف دولي بها باستثناء الاعتراف التركي، وما زالت مشكلة تقسيم البلاد إلى جزأين (تركي في الشمال ويوناني في الجنوب) من أهم المشكلات التي تولد القلق وعدم الاستقرار في الجزيرة.

المجتمع:

البنية الاجتماعية: يتكون مجتمع قبرص من ٨٤٪ من القبارصة اليونانيين و١٣٪ من القبارصة الأتراك يضاف إليهم ٣٪ أقليات قومية أخرى. وبسبب تقسيم الجزيرة هاجر أو هجر ٢٦٥٠٠٠شخص (عام١٩٩٦) من مناطق سكنهم على خطوط التماس بين القسمين إلى داخل الجزء اليوناني لدواع أمنية.

العمر: متوسط العمر المتوقع عند الولادة ٧٧عامًا(عام١٩٩٤).

معدل الوفيات:بلغ بين الأطفال حديثي الولادة٩,٠٪ وبين الأطفال بعامة١٪ وبين عامة السكان٨,٠٪ (عام١٩٩٤).

النمو السكاني: بلغ النمو السكاني في الفترة ١٩٨٥-١٩٩٤ما نسبته ١,١٪ سنويًا.

الأديان والمذاهب: ٨٠٪ من السكان مسيحيون أورثوذوكس و١٩٪ منهم مسلمون. تضاف إليهم أقليات مذهبية من الموارنة وغيرهم.

أهم المدن: في عام ١٩٩٥ كان ٥٣٪ من السكان يقيمون في المدن. وأما أهم المدن: ف «ليفك وسيا»(نيقوسياسابقًا) العاصمة ١٨٦٤٠٠نسمة، علمًا أن عدد سكان الجزء التركي من العاصمة قد بلغ ٣٩٩٧٣نسمة، وفق تعداد عام ١٩٩٦. ليما سول(١٤٣٤٠٠نسمة) لارنكا(٦٤٠٠٠).

اللغة الرسمية: اللغة اليونانية واللغة التركية.

التنمية البشرية: احتلت المرتبة(٢٤)بين دول العالم. وقد بلغ مؤشر تنميتها البشرية ٩٠٧,٠٪

إلى منطقتين منفصلتين مع سلطة مركزية محدودة، الأمر الذي كان القبارصة اليونانيون يرفضونه بشدة مما أدى إلى فشل المباحثات.

لم تنقطع جهود الأمم المتحدة وأمينها العام الساعية لإعادة الحوار، إذ إنه بات جليًا بعد فشل قمة يناير ١٩٨٥م أن الجانب التركي قد تابع دعمه للدولة الجديدة ودفع خطوات بنائها قدمًا، وفي هذا السياق أتت المصادقة على الدستور الجديد للدولة التركية الذي لقي قبولا من ٥٣,٨١٪ من أصوات الناخبين في الاستفتاء الذي جرى يوم ٥ مايو ١٩٨٥م مع العلم أن ثلث هؤلاء الناخبين أتراك مهاجرون حديثًا. وقد جاءت زيارة رئيس الوزراء التركي في يوليو ١٩٨٦م إلى القطاع التركي من الجزيرة لتكرس هذا الواقع.

نقاط الخلاف الجوهرية:

يتركز الخلاف بين الطرفين في النقاط التالية: الأمن، والسيادة، والأراضي، والانضمام إلى الاتحاد الأوروبي.

موقف القبارصة اليونانيين:

يطالب القبارصة اليونانيون بما يطلق عليه «ضرورة إيجاد أرضية مشتركة». ويتحدد موقفهم في

في ١٥ نوفمبر ١٩٨٣م أعلن قيام الجمهورية التركية لشمال قبرص التي لم تحصل على اعتراف دولي حيث لم تعترف بها إلا تركيا. فقد أدانها قرار مجلس الأمن رقم ٥٤١ الصادر في ١٨ نوفمبر وطالب بإلغائها، كما دعا الدول الأعضاء إلى مقاطعتها

عام١٩٩٤ .

الدولة:

نظام الحكم: جمهوري رئاسي. يتم انتخاب رئيس الجمهورية بالاقتراع المباشر من قبل المواطنين الذين بلغوا الـ ١٨، لمدة ٥ سنوات. وقبرص عضو في الكومنولث البريطاني منذ عام١٩٦٠.

الحياة البرلمانية: يتكون البرلمان من ٨٠ عضوًا(٥٦عضوًا للقبارصة اليونان و٢٤عضوًا للقبارصة الأتراك) يتم انتخابهم من قبل الناخبين لمدة ٥ سنوات.

التقسيمات الإدارية: قبرص مقسمة إلى ٦مناطق إدارية.

العيد الوطني:اعتبر يوم ١/١٠من كل عام، وهو تاريخ جلاء القوات البريطانية من الجزيرة باستثناء القاعدة عام ١٩٦٠.أما القبارصة الأتراك فيعتبرون يوم١٥/ ١١من كل عام العيد الوطني، وهو تاريخ إعلان الجمهورية القبرصية التركية في ١٥/١١/١٩٨٣.

العضوية في الأمم المتحدة: قبرص عضو في منظمة الأمم المتحدة منذ عام ١٩٦٠ وتبلغ مساهمتها في موازنة المنظمة ٠,٠٢٪.

الاقتصاد

الناتج الوطني: بلغ إجمالي الناتج الوطني ٧٥٣٩مليون دولار أميركي عام١٩٩٣. وقد بلغت مساهمة القطاعات الاقتصادية فيه الآتي: ٥٪ زراعة ٢٥٪ صناعة ٧٠٪ قطاعات أخرى.

ـ أهم النشاطات الزراعية: الشعير١٧٠٠٠٠طن القمح١١٠٠٠طن، البطاطا١٩٥٠٠٠طن، العنب١٢٢٠٠٠طن، بالإضافة إلى الحمضيات والتبغ. تربية المواشي(أغنام ١٩٢٠٠٠ رأس، أبقار١٢٠٠٠رأس، دجاج٧,١مليون طير).

ـ أهم النشاطات الصناعية: صناعاتها تحويلية، معظم منشآتها الصناعية من الحجم المتوسط والصغير، أهمها الصناعات الغذائية وصناعة التبغ والملابس والأحذية والإسمنت وغيرها. ويعتبر قطاعا المالية والسياحة من أهم القطاعات الاقتصادية في البلاد.

التضخم: قدر متوسط معدل التضخم السنوي عام١٩٩٤بـ٧,٤٪ وعام١٩٩٥بـ٦,٢٪.

البطالة: قدرت عام ١٩٩٥بـ٦,٢٪.

النقاط التالية:

الأمن: يتمسك القبارصة اليونانيون بإلغاء اتفاق الضمان أو على الأقل تعديله بما يضع قيودًا على تدخل تركيا، كما يوافقون على الاقتراح الأميركي بوجود قوات دولية في الجزيرة مع توسيع مساحة المنطقة العازلة بين الجانبين. وفي هذا الصدد، تقدم الرئيس كليريدس في ١٩٩٥م بمبادرة لنزع سلاح الجزيرة، وإنشاء صندوق تحت إشراف الأمم المتحدة يتم تمويله من الأموال التي كانت تخصص لشراء الأسلحة، وتكون مهمته إعادة بناء البنية الأساسية في الجزء الشمالي من الجزيرة. كما تضمنت المبادرة ضرورة سحب القوات التركية وتسريح قوات الحرس الوطني القبرصي.

السيادة: يرى القبارصة اليونانيون أن ثمة سيادة واحدة لدولة قبرص لا يمكن تجزئتها، ويرفضون الاعتراف بأية حقوق سيادية للجانب القبرصي التركي على الأقاليم التي يسيطر عليها. ويرفضون مبادلة اعتراف الجانب القبرصي اليوناني بالسيادة القبرصية التركية بقبول الجانب القبرصي التركي انضمام قبرص إلى الاتحاد الأوروبي.

الأراضي: يتمسك القبارصة اليونانيون بضرورة تنازل القبارصة الأتراك عن بعض الأقاليم الخاضعة لسيطرتهم بتقليصها من ٣٨٪ من مساحة الجزيرة إلى ٢٤٪ منها فقط.

الانضمام إلى الاتحاد الأوربي: يضغط القبارصة اليونانيون من أجل انضمام قبرص إلى الاتحاد الأوروبي قبل تسوية المشكلة القبرصية. ويلوحون – ومن خلفهم اليونان – بالتعويق الكامل لمسيرة تركيا للانضمام إلى الاتحاد الأوروبي في حالة عدم قبول القبارصة الأتراك

التجارة الخارجية: بلغ حجم الصادرات ١٠١٨مليون دولار أميركي في عام ١٩٩٥ (٦٩٪ سلع معظمها يتم تجهيزها في الجزيرة ثم يعاد تصديرها) و٣٠٪ منها سلع زراعية بطاطا وغيرها. وبلغ حجم الواردات ٢٨٩٦ مليون دولار أميركي في العام نفسه (٣٧٪ سلع وسيطة و٣٠٪ سلع استهلاكية و١٢٪ وسائط نقل و١١٪ سلع رأسمالية).

السياحة: بلغ عدد السياح الذين زاروا القسم اليوناني عام ١٩٩٥نحو٢,٢مليون سائح.

المديونية الخارجية الرسمية: بلغت ١٩٧٨مليون دولار أميركي عام ١٩٩٦.

العملة الوطنية: الليرة أو الجنية القبرصي وتعادل حوالي٢دولار أميركي.

نفقات الدفاع المعلنة: بلغت٣٥٤مليون دولار أميركي في عام١٩٩٥.

(البيانات السابقة تشمل قسمي الجزيرة).

لمحة عن جمهورية قبرص التركية

المساحة:٣٣٥٥كم٢.

عدد السكان:١٩٨٢١٥نسمة وفق تعداد عام ١٩٩٦.

اللغة الرسمية: اللغة التركية.

الأديان والمذاهب: معظم السكان من المسلمين.

نظام الحكم: جمهوري رئاسي وفق دستور عام ١٩٨٥. يتم انتخاب رئيس الجمهورية بالاقتراع المباشر من قبل المواطنين الذين بلغوا سن الـ١٨من عمرهم لمدة ٥ سنوات.

الحياة البرلمانية: يتكون البرلمان من ٥٠عضوًا، يتم انتخابهم من قبل الناخبين لمدة ٥ سنوات.

الناتج الوطني: بلغ إجمالي الناتج المحلي ٣,٣٩مليون دولار أميركي في عام١٩٩٤. بلغت مساهمة أهم القطاعات الاقتصادية فيه الآتي: ١٠٪ زراعة و١٧٪ صناعة و٧٣٪ قطاعات أخرى.

التضخم: قدر بـ٦١٪ في عام١٩٩٣.

البطالة: قدرت بـ١٪ في عام١٩٩٤.

التجارة الخارجية: بلغ حجم الصادرات ٥٣,٤مليون دولار في عام١٩٩٤ (معظمها مواد زراعية). وبلغ حجم الواردات٢٨٧مليون دولار أميركي في العام نفسه.

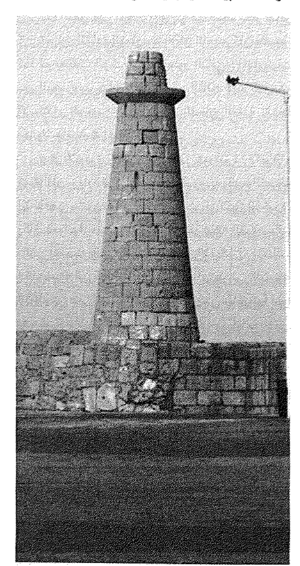
السياحة: بلغ عدد السياح الأجانب الذين زاروا هذا القسم في عام ١٩٩٤ نحو ٣٥١٦٢٨سائحًا (٧٣٪ منهم من تركية). ■

انضمام قبرص قبل التسوية النهائية.

موقف القبارصة الأتراك:

يرى القبارصة الأتراك أن الحكومة القبرصية لا تملك إرادة حقيقية للتوصل إلى تسوية وتتعمد وضع العراقيل، خصوصًا أن «الأرضية المشتركة» قائمة منذ فترة طويلة من خلال نتائج المباحثات رفيعة المستوى بين الطرفين في أواخر السبعينيات والتي لم يكتب لها التنفيذ، والتي تمثلت فيما يلي:

- إنشاء جمهورية فيدرالية ثنائية المناطق والطوائف، تكون مستقلة وغير منحازة.
- تتحدد حدود الأراضي التي يسيطر عليها كل طرف على ضوء الحالة الاقتصادية وظروف الإنتاج والملكية لكل منهما.
- يتم بحث حرية التنقل والسكن والتملك مع مراعاة الطبيعة الفيدرالية للدولة.



ويتحدد الموقف القبرصي التركي فيما يلي:

الأمن: يرون أن تعديل اتفاق الضمان هو أمر غير قابل للنقاش، حيث ينبغي من وجهة نظرهم أن يظل لتركيا حق التدخل حتى في حالة تسوية المشكلة القبرصية. ويوافقون على الاقتراح الأميركي بوجود قوى دولية في الجزيرة، بشرط عدم المساس بحق تركيا في التدخل لحمايتهم.

السيادة: يؤكد القبارصة الأتراك ضرورة اعتراف الجانب القبرصي اليوناني بسيادة قبرص التركية على أراضيها، ويفضلون أن تكون الدولة الجديدة التي ستنشأ نتيجة التسوية دولة كونفدرالية، وإن كانوا لا يمانعون في أن تأخذ الشكل الفيدرالي في المناطق والطوائف، مع إعطاء استقلالية لكل طائفة في إدارة شؤون منطقتها.

الأراضي: يوافقون على إمكانية التنازل عن بعض الأراضي للقبارصة اليونانيين من ٣٨٪ من إجمالي مساحة الجزيرة إلى ٢٩٪ فحسب، إلا أن الأخيرين يصرون على تخفيضها إلى ٢٤٪ فقط.

انضمام قبرص إلى الاتحاد الأوروبي: يقوم الموقف القبرصي التركي على عدم الموافقة على انضمام قبرص إلى الاتحاد الأوروبي قبل تسوية المشكلة القبرصية، ولا قبل انضمام تركيا إلى الاتحاد، حيث يشيرون في هذا الصدد إلى نصوص اتفاق الضمان التي تشترط لعضوية قبرص في أي منظمة دولية أن تكون تركيا واليونان عضوين فيها.

مؤشرات إيجابية: ظهرت بعض المؤشرات الإيجابية بين الطرفين بعد عقد عدة لقاءات وإجراء مباحثات غير رسمية بين الطرفين تبعها مبادرة متبادلة لإظهار حسن النوايا، حيث أعلنت الحكومة القبرصية عن موافقتها على قيام مجموعة من القبارصة الأتراك بزيارة أحد المساجد في لارنكا بالجزء الجنوبي من الجزيرة في عيد الأضحى، وعلى الجانب الآخر وافق القبارصة الأتراك على زيارة عدد من القبارصة اليونانيين لإحدى الكنائس في الجزء الشمالي بمناسبة عيد الفصح. وتعد هذه المرة الأولى منذ عام ١٩٧٤م التي يتم فيها تبادل الزيارات عبر الحدود بين مواطنين من الجانبين. ومن ناحية أخرى، عين الأمين العام للأمم المتحدة مبعوثًا خاصًا جديدًا لشؤون قبرص هو «دييغو كورفيتيز» (المعروف بقدرته التفاوضية العالية ودوره المهم في خروج القوات السوفياتية من أفغانستان أواخر

الثمانينيات) الذي أعطى دفعة لجهود التسوية، وتوج جهوده في هذا الصدد بجمع طرفي النزاع مرتين على مائدة المباحثات المباشرة تحت إشراف الأمم المتحدة للمرة الأولى منذ أكتوبر ١٩٩٤م، فقد شهدت نيويورك الجولة الأولى في الفترة من ٩ الى ١٣ يوليو، بينما عقدت الجولة الثانية في غليون - منترو بسويسرا في الفترة من ١١ إلى ١٥ أغسطس. ورغم أن الجولتين لم تسفرا عن اتفاق أو حتى صيغة عامة لتسوية المشكلة، إلا أن مجرد عقد المباحثات المباشرة اعتبر إنجازًا وكسرًا للحاجز النفسي الذي حال دون التقاء زعيمي الطرفين لمدة تقرب من ٣ سنوات، ناهيك عن المرونة والإيجابية التي أظهرها الجانب التركي والقبرصي التركي.

ورغم عدم إحراز أي تقدم يذكر. فقد حركت المباحثات المياه الراكدة وأعادت قبرص إلى دائرة الاهتمام الدولي، وأحيت الأمل في إمكانية التوصل إلى تسوية ملائمة للقضية القبرصية.

خطة الأمين العام للأمم المتحدة:

في ١١ نوفمبر ٢٠٠٢م قدّم الأمين العام للأطرف القبرصية والأطراف الضامنة خطته لحل الأزمة، التي استغرق إعدادها عامين وشارك في وضعها دبلوماسيون بارزون وبإشراف الأمين العام، وقد جاوزت صفحاتها الـ ٩٠٠٠ صفحة، وطالبهم بالرد خلال أسبوع. وفي ١٨ نوفمبر أبلغه «كليريدس» استعداده للتفاوض حول مشروعه إلا أنه بحاجة إلى بعض التوضيحات بينما طلب «دنكتاش» المزيد من الوقت، وفي ٢٧ نوفمبر أبلغ «دنكتاش» الأمين العام استعداده لمناقشة مقترحاته، إلا أنه أشار إلى وجود عدة نقاط هامة تقلقه. وبعد مشاورات قام بها مستشار الأمين العام وضع الأمين العام نسخة ثانية من مشروعه بهدف التوصل لحل وسط بين مطالب الطرفين.

وقد اقترح الأمين العام أن تسير المفاوضات على ثلاثة محاور:

- يجب أن يعمل القادة القبارصة على التوصل إلى اتفاق حول القضايا الجوهرية.
- يجب أن تعمل تركيا واليونان للتوصل إلى اتفاق حول الجوانب الأمنية للخطة.
- أما اللجان الفنية التي تم الاتفاق عليها في ٤ أكتوبر ٢٠٠٢م فستعمل على الانتهاء من القوانين ولائحة الاتفاقات التي يقوم عليها مشروع الأمين العام.

بدأ العمل على المحور الأول في منتصف شهر يناير ٢٠٠٣م بين القادة القبارصة إلا أن التقدم كان طفيفًا، كما لم يختلف الوضع على المحور الثاني (المفاوضات بين اليونان وتركيا)، أما المحور الثالث فقد كان هو الاستثناء الوحيد حيث حققت اللجان الفنية تقدمًا معقولاً خاصة في إعداد القوانين.

وفي الأسبوع الأخير من شهر فبراير ٢٠٠٤م قام كوفي أنان بزيارة تركيا واليونان وقبرص، وقدم النسخة الثالثة من مشروعه التي من المفترض أن تكون الأخيرة، وكان عنوانها: «أسس لحل شامل للمشكلة القبرصية»، والتي أخذت بعين الاعتبار، قدر الإمكان، المطالب القبرصية التركية واليونانية. إلا أن فرص النسخة الثالثة من هذا المشروع لم تكن أفضل من سابقاتها مما دفع كوفي أنان إلى الطلب من «دنكتاش» و«بابا دوبلوس» في ١١ مارس أن يتم عرض مشروعه للاستفتاء في ٢٤ إبريل، وهو ما رفضه دنكتاش وانسحب على أثره من المفاوضات.

أهم ملامح مشروع الأمين العام:

شكل الدولة: اقترح المشروع أن يكون اسم الدولة الجمهورية القبرصية المتحدة، وسيكون لها حكومة فيدرالية (مطلب قبرصي يوناني) وولايتان (دولتان) مؤسستان (مطلب قبرصي تركي).

السيادة: أكد المشروع على أن الوضع والعلاقة بين الحكومة الفيدرالية والولايات المؤسسة سيكون

> انضمام الجزيرة إلى اليونان أو انفراد اليونان بالسيطرة عليها يعني استراتيجيًا انكشاف الساحل والهضبة التركية، بل وإمكانية توجيه ضربات صاروخية إلى منطقة خليج اسكندرونة الواقعة تحت السيادة التركية والتي يشكل ميناؤها بؤرة تصدير بترولية ضخمة

مماثلاً للوضع في سويسرا بين حكوماتها الفيدرالية والكانتونات، وأكد المشروع على أن للجمهورية القبرصية المتحدة شخصية دولية قانونية وسيادة واحدة، وفي نفس الوقت تمارس الولايات المؤسسة كل السلطات غير الموكلة للحكومة الفيدرالية، لقد كان لذكر النموذج السويسري أثرًا طيبًا في نفس كلا الجانبين، فبالنسبة للقبارصة اليونانيين فإن سويسرا دولة ذات سيادة، وبالنسبة للقبارصة الأتراك فقد كان النموذج السويسري هو النموذج الذي كانوا دائمًا يشيرون إليه باعتباره ملهمًا لهم.

الرئاسة: طرح المشروع إنشاء مجلس رئاسي مكون من ٦ أعضاء، اثنين منهم من القبارصة الأتراك والأربعة الآخرين من القبارصة اليونانيين، ويكون منصب الرئيس بالتناوب بين الأعضاء الستة، على أن يتم اتخاذ القرارات في المجلس الرئاسي بالإجماع قدر الإمكان، أو بالأغلبية البسيطة على أن تضم تلك الأغلبية على الأقل عضوًا قبرصيًا تركيًا وعضوًا قبرصيًا يونانيًا.

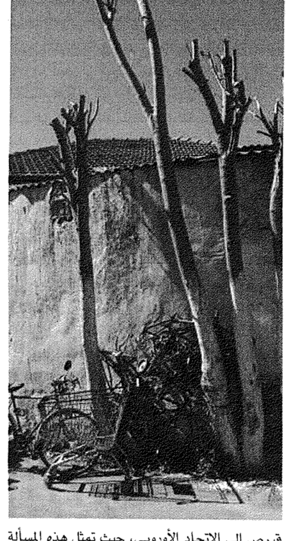
السلطة التشريعية (البرلمان الفيدرالي): يقترح المشروع أن يكون البرلمان ثنائي المجلس بحيث يضم مجلسًا للشيوخ تتوزع مقاعده بنسبة ٥٠٪ لكل طرف، وذلك تجسيدًا للمساواة بين الولايتين، ومجلسًا للنواب يعكس الوزن النسبي لكل من الطرفين على أن لا يقل عدد المقاعد المخصصة للولاية الواحدة عن ٢٥٪ من عدد المقاعد الكلية.

توزيع الاختصاصات: أكد المشروع على عدة اختصاصات خاصة بالحكومة الفيدرالية، تلك اللازمة لكي تتحرك قبرص وتتكلم بصوت واحد في الاتحاد الأوروبي، ولكي تحمي وحدتها وحدودها ومواردها وتراثها، أما السلطات الأخرى والمتعلقة بالحياة اليومية للمواطنين فتقع ضمن دائرة اختصاص الولايات المؤسسة.

كما تضمن المشروع آليات للتعاون والتنسيق بين الولايتين المؤسستين وبينهما وبين الحكومة الفيدرالية. كما تعرض إلى أهمية وجود محكمة عليا في نظام لا توجد به سلطة قانونية وسيطة بين الحكومة الفيدرالية والولايات المؤسسة.

قبرص والانضمام إلى الاتحاد الأوربي:

تمحور الخلاف في الآونة الأخيرة حول انضمام قبرص إلى الاتحاد الأوروبي، حيث تمثل هذه المسألة بؤرة النزاع بين عرابي الطائفتين القبرصيتين - اليونان وتركيا. فعلى الجانب التركي، تعتبر هذه المسألة ورقة الضغط الأخيرة في يد تركيا لإدارة علاقاتها «غير المستقرة وغير المضمونة» مع الاتحاد الأوروبي. ومن هنا يمكن فهم أبعاد التعنت التركي والقبرصي التركي. أما الجانب اليوناني فيرى أن المسألة قديمة سبق حسمها في مارس عام ١٩٩٥م على أساس «الصفقة المتكاملة»، والتي بمقتضاها لم تستخدم اليونان الفيتو ضد ارتباط تركيا باتفاق اتحاد جمركي مع الاتحاد الأوروبي وذلك في مقابل امتناع تركيا عن التصرف سلبيًا إزاء إعلان المجلس الأوروبي نيته في بدء مفاوضات انضمام قبرص إلى الاتحاد. وهنا أيضًا تلعب التوازنات الداخلية وضغوط الرأي العام في اليونان دورًا يحد من إمكانية التنازل في اتجاه أي حلول وسط.



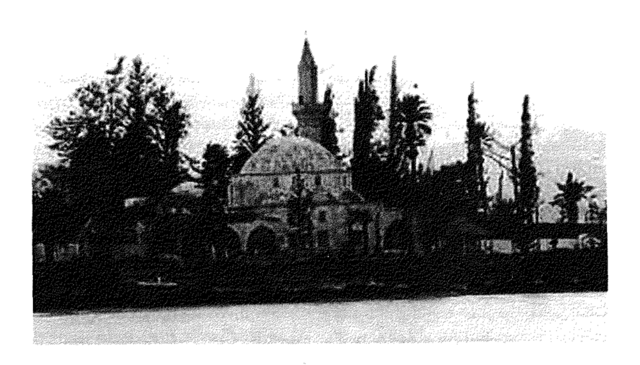
كانت جمهورية قبرص قد وقعت عام ١٩٧٢م اتفاقية شراكة مع دول السوق الأوروبية المشتركة، وكان هدف الاتفاقية إقامة اتحاد جمركي بين قبرص ودول السوق، لكن العملية العسكرية التركية في الجزيرة عام ١٩٧٤م أدت إلى تعطيل تنفيذ هذه الاتفاقية. إلا أن انضمام اليونان إلى دول السوق الأوروبية عام ١٩٨١م أدى إلى حدوث بعض التقدم في تنفيذ الاتفاقية. وفي عام ١٩٨٧م تم الاتفاق على إقامة اتحاد جمركي بين قبرص ودول السوق الأوروبية المشتركة مع بداية القرن الحادي والعشرين.

وقد أدت الاتفاقية المذكورة إلى إقامة بعض المشاريع المشتركة بين الجانبين القبرصي والأوروبي، إلا أن القبارصة الأتراك رأوا أن ذلك لم يعد عليهم بالنفع، فقد ذهبت أغلب المساعدات الأوروبية والبالغ قيمتها ٢١٠ ملايين وحدة نقد أوروبي (إيكو) إلى القبارصة اليونانيين في الجنوب.

وفي عام ١٩٨٢م أعلن الرئيس القبرصي جورج باسيليو أن قبرص سوف تتقدم بطلب الانضمام إلى السوق الأوروبية المشتركة، إلا أن الشمال سرعان ما رفض ذلك حيث قالت حكومته إن إدارة الجنوب لا تمثل سوى مجتمع واحد هو مجتمع القبارصة اليونان، ومن ثم فإنه لا يحق لها التقدم بطلب الانضمام نيابة عن الجزيرة كلها، مع ذلك فقد نظرت دول السوق الأوروبية المشتركة إلى الطلب بعين الاعتبار.

وكالمعتاد أحال مجلس السوق الأوروبية المشتركة طلب العضوية إلى لجنة متخصصة لإبداء الرأي وهو ما تم في ٣٠ يونيو ١٩٩٣م، حيث جاء الرأي مؤيدًا لطلب انضمام قبرص. وقد أكد مؤتمر القمة الأوروبي المنعقد في آخن في ألمانيا في ديسمبر عام ١٩٩٤م أن التوسع المقبل للاتحاد الأوروبي سوف يضم كلاً من قبرص ومالطا. وقد أعيد تأكيد ذلك القرار في مؤتمرات القمة لدول الاتحاد الأوروبي مثل مؤتمر مدريد ١٩٩٥م وفلورنسا ١٩٩٦م ونيس ٢٠٠٠م.

وفي خضم هذه التوازنات الهشة، جاء إقرار المجلس الأوروبي في يوليو ١٩٩٧م لتقرير أجندة ٢٠٠٠م ليزيد الأمور تعقيدًا. فقد قرر المجلس بدء مفاوضات انضمام قبرص إلى الاتحاد الأوروبي في أعقاب المؤتمر الوزاري للاتحاد المقرر عقده في نهاية عام ١٩٩٧م. مع إيضاح الخطوط العريضة لمنهج الانضمام، في ذات الوقت الذي أكد فيه التقرير أحقية تركيا بالانضمام «مستقبلاً» في صياغة عامة لا تتضمن أية تفصيلات أو خطوات محددة. ولم يجد هذا القرار سوى صدى عنيف في الدوائر التركية أسفر عن إعلان تركيا توقيع اتفاق اندماج جزئي مع جمهورية شمال قبرص التركية،



والتهديد بالضم الكامل في حالة انضمام قبرص إلى الاتحاد الأوروبي قبل إيجاد تسوية للمشكلة القبرصية.

اعتبر اليونانيون والقبارصة اليونانيون الانضمام بمثابة محرك ضروري لحل مشكلة تقسيم الجزيرة، حيث اعتقدوا أن ذلك سوف يجبر تركيا على إقناع القبارصة الأتراك بتقديم بعض التنازلات بما يمكن تركيا نفسها من الانضمام إلى الاتحاد الأوروبي. وحتى لو لم يتم التوصل إلى حل للمشكلة فإن انضمام الجنوب سوف يضع تركيا في موقف بالغ الحرج حيث تعتبر القوات التركية في الشمال بمثابة قوات أجنبية تحتل جزءًا من أراضي إحدى دول الاتحاد الأوروبي.

وقد بادرت الأمم المتحدة إلى إجراء استفتاء على خطة الأمين العام في شطري الجزيرة يوم ٢٠٠٤/٤/٢٤م قبيل انضمام الجمهورية القبرصية إلى الاتحاد الأوروبي أول مايو من العام نفسه. علها تحقق اختراقًا في القضية باستثمار أجندة الاتحاد الأوروبي بشأن انضمام ليس الجمهورية القبرصية وحسب بل وانضمام تركيا ذاتها إلى الاتحاد.

غير إن النتيجة التي تمخض عنها الاستفتاء، حيث رفض القبارصة اليونانيون الخطة بنسبة عالية (٧٥٪) وقبلها القبارصة الأتراك وبنسبة عالية أيضًا (٦٦٪)، قد عقد الوضع، ذلك أن الأمم المتحدة والاتحاد الأوروبي قد اعتبرا الاستفتاء الخطة الأخيرة من جهة، وأن الاتحاد الأوروبي قد وضع أمام معضلة كبيرة: التعاطي مع الحدود التي تمزق دولة ذات سيادة ضمن الاتحاد ومتاخمة لدولة غير معترف بها من قبل الاتحاد، مع أخذ تأييد القبارصة الأتراك للخطة بعين الاعتبار وضرورة تقديم تعويض مناسب لهم، مثل رفع الحظر التجاري عن جمهورية شمال قبرص التركية أو حتى الاعتراف بها من جهة ثانية.

الموقف الدولي من المشكلة القبرصية:

تبلغ مساحة جزيرة قبرص ٩٢٥٠ كم٢، وتقع على بعد ٦٥ كم جنوب ساحل هضبة الأناضول في تركيا وهذا جعل انضمام الجزيرة إلى اليونان أو انفراد اليونان بالسيطرة عليها يعني استراتيجيًا انكشاف الساحل والهضبة التركية، بل وإمكانية توجيه ضربات صاروخية إلى منطقة خليج اسكندرونة الواقعة تحت السيادة التركية والتي يشكل ميناؤها بؤرة تصدير بترولية ضخمة.

> **انعكست أهمية الجزيرة الاستراتيجية على مواقف الدول الفاعلة في المسرح الدولي حيث شكل الموقف من المشكلة القبرصية نقطة خلاف نادرة بين بريطانيا والولايات المتحدة، فبريطانيا مع إضفاء الطابع اليوناني البحت على الجزيرة، بينما تؤيد الولايات المتحدة حليفتها الاستراتيجية تركيا**

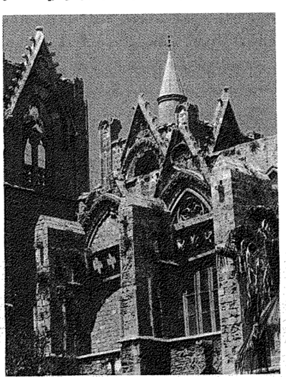
كذلك فإن الجزيرة تقع على بعد يزيد قليلاً عن مائة كم عن ساحل سورية، وهي بذلك تقع داخل النطاق الجيو- ستراتيجي لكل من سورية ولبنان وإسرائيل، وهذا حولها إلى ساحة خلفية للصراع العربي الإسرائيلي حيث شهدت الجزيرة مواجهات دامية بين الفلسطينيين والإسرائيليين عبر عمليات اغتيال متبادلة. لذا، ولهذه المعطيات الجيو- ستراتيجية، فقد اعتبرها الساسة البريطانيون مفتاح السيطرة الجوية على الشرق الأوسط، إذ تعتبر حاملة طائرات عملاقة راسية في شرق البحر الأبيض المتوسط، وهذا دفع بريطانيا، بعد انسحابها من الجزيرة عام ١٩٦٠م إلى الاحتفاظ بقاعدتين عسكريتين لها في شرق وجنوب الجزيرة هما قاعدتا «ديكليا» و«أكيروتيري»، وقاعدة الجنوب بها محطة تنصت متطورة.

انعكست أهمية الجزيرة الاستراتيجية على مواقف الدول الفاعلة في المسرح الدولي حيث شكل الموقف من المشكلة القبرصية نقطة خلاف نادرة بين بريطانيا والولايات المتحدة، فبريطانيا مع إضفاء الطابع اليوناني البحت على الجزيرة، بينما تؤيد الولايات المتحدة حليفتها الاستراتيجية تركيا. ذلك لأن الاستراتيجيين الأميركيين ينظرون إلى المشكلة نظرة عسكرية بحتة. لذا تبنت واشنطن الحل الكونفدرالي

الذي يضمن للقبارصة الأتراك كامل حقوقهم، ويضمن وجود حامية تركية في الجزيرة لقطع الطريق على التغلغل الروسي في الجزيرة بالاستفادة من الرابطة الطائفية مع القبارصة اليونانيين الأرثوذوكس، إذ من المعروف وجود روابط وثيقة بين الكنيسة الأورثوذكسية اليونانية والقبرصية والروسية ولعل هذه الروابط هي التي دفعت القس مكاريوس، رئيس قبرص، إلى الاستنجاد بالاتحاد السوفييتي في أعقاب غزو تركيا لشمال الجزيرة والتزام الولايات المتحدة الصمت إزاء الغزو، والذي أيد بشكل واضح وضعًا مستقلاً للجزيرة تكون فيه السيادة للقبارصة اليونانيين، ولا يزال لروسيا مصالح في أن تكون السيادة للقبارصة اليونانيين، وفي عام ١٩٩٤م زودت روسيا الجمهورية القبرصية ببطاريات صواريخ. ولذلك فإن واشنطن مع قطع الطريق على روسيا، من خلال الاعتراف السياسي بالقبارصة الأتراك باعتبار تركيا عضوًا في حلف الناتو ويلعب دورًا بارزًا في الاستقرار الإقليمي. أما الاتحاد الأوروبي فمع حل فدرالي محدود في الجزيرة.

مستقبل التسوية:

في التحليل الأخير: يمكن القول إن الظروف المحيطة بالمشكلة تمر بمرحلة غاية في التشابك والتعقيد بما لا يجعل الوضع ناضجًا للتسوية. مع الملاحظة بأن حل المشكلة لا يكمن بالأساس داخل قبرص، وإنما الحل



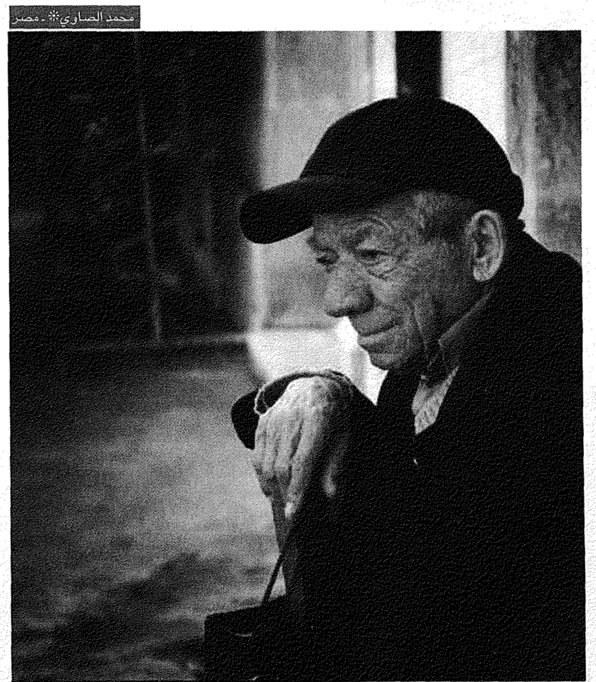
إقليمي - في اليونان وتركيا - ودولي - أميركي.

ورغم أن توقيع اليونان وتركيا مؤخرًا على «إعلان مدريد» لتخفيف التوتر بينهما قد يمثل لبنة للتحول نحو علاقات ثنائية أكثر تعاونية، فإن عدم الاستقرار الحكومي وتصاعد الاستقطاب الإسلامي العلماني في تركيا وضعف البنية السياسية في اليونان، إضافة إلى اهتمام الحكومتين بتدعيم مركزهما الداخلي، هي كلها أمور لا تساعد على التوصل إلى حلول وسط، والأرجح أن تثير حفيظة الرأي العام على الجانبين.

ونخلص إلى أن مستقبل التسوية سوف يتحدد باجتماع إرادات الفاعلين المؤثرين على التوصل إلى حلول وسط تأخذ في الحسبان مصالح الطرفين، وبصفة أساسية مسألة «الأمن» لدى القبارصة اليونانيين - ربط عدد من المعلقين الرفض القبرصي اليوناني بالعامل الأمني لأن الخطة سمحت ببقاء قوات تركية في الجزيرة وبقاء المهاجرين الأتراك فيها - و«السيادة» لدى القبارصة الأتراك، حيث توقع عدد من المعلقين أن يتصرف القبارصة الأتراك ككيان داخل الكيان القبرصي كما كان سيتم لو أن خطة الأمم المتحدة قد أقرت، مع التركيز على المصلحة المشتركة لكل منهما في حالة الانضمام إلى الاتحاد الأوروبي، والنظر بصورة أكثر إيجابية إلى علاقة تركيا بالاتحاد الأوروبي، وإلا فإن قبرص ستمثل صداعًا دائمًا في رأس الاتحاد الأوروبي، فبانضمام قبرص اليونانية يرث الاتحاد الأوروبي قضية استعصت على الحل طيلة أربعة عقود من الزمن، ويبدو أن قبرص ستكون بمثابة سيف ديموقليس الذي يحوم حول رؤوس الدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي لردح طويل من الزمن، ذلك أن حل المشكلة القبرصية لا ينبغي أن يقتصر على كونه حلاً مؤقتًا بين القبارصة اليونانيين والقبارصة الأتراك، وإنما ينبغي أن يتسع ليشمل تمكين الجزيرة من أن تصبح طرفًا فاعلاً على المستوى الدولي حيث يقضي على تأثير أية تداعيات داخلية في الجزيرة على الاتحاد الأوروبي برمته. ذلك أن تطورات ملف قبرص سواء كانت لصالح تركيا أو لصالح اليونان أو لصالح الدولتين معًا هي تطورات وثيقة الصلة بالاستقرار الإقليمي في البحر الأبيض المتوسط وفي الشرق الأوسط، وهذا ينعكس وبقوة على الوضع في الاتحاد الأوروبي والعالم بأسره.■

قبرص
دمعة انتصار ودموع انكسار

محمد الصاوي* - مصر



* كاتب مصري

أغرورقت عيناه بالدموع، دموع خاشع منتصر، يعرف لله قدره، ويعلم أن العزة لله ولرسوله وللمؤمنين. ذلكم هو الصحابي الحكيم أبو الدرداء رضي الله عنه الذي عاش حتى وقف المسلمون على أبواب قبرص، إذ فتحها الله على المسلمين فتحًا مبينًا. إنها قصة «أطول مرافعة في التاريخ» أمام محكمة الضمير الإنساني. قبرص التي وُصفت بأنها «حاملة طائرات غير قابلة للغرق».

لقد حفظ تاريخ الفتوح الإسلامية أن معاوية كان قد ألحّ - وهو والٍ على الشام من قبل عمر- أن يذهب لغزو قبرص، ولجَّ عليه حتى قال: «إن قرية من قرى حمص يسمع أهلها نباح كلابهم، وصياح دجاجهم». حتى كاد يأخذ بقلب عمر. ثم استأذن معاوية الخليفةَ الثالثَ عثمان في غزو البحر، أكثر من مرة؛ فأجابه عثمان إلى ذلك، وكتب إليه: «لا تنتخب الناسَ، ولا تقرعْ بينهم، خيّرهم ، فمن اختار الغزو طائعًا فاحمله وأعنه».

إن قصة المسلمين مع البحر ربما بدأت مبكرًا جدًا، وقبل حركة الفتوحات الكبرى؛ فقد كانت أولى الهجرات إلى الحبشة - بُعيد البعثة - بمثابة اللقاء التمهيدي للمسلمين مع عالم البحار. وكان تفكير معاوية متجهًا نحو قبرص، الجزيرة ذات الأهمية العسكرية والأمنية، في بحر الروم، قبالة بلاد الشام. وكان يهدف من وراء فتح قبرص إلى كسر مخاوف المسلمين من ركوب البحر، ومنازلة الروم فيه، وتطوير القدرات البحرية الإسلامية. فضلاً عن تأمين حدود الشام ومصر، بجعل قبرص قاعدة إنذار متقدمة. وأعتقد جازمًا أن فتح قبرص إنما كان في حقيقة الأمر مقدمة لفتح القسطنطينية؛ فلا عجب إذًا أن يكون في مقدمة الفاتحين لقبرص أبو ذر الغفاري، وأبو الدرداء، وشداد بن أوس، وأبو أمامة الباهلي، وعبادة بن الصامت وزوجته «أم حرام» بنت ملحان الأنصارية. (قال صاحب الاستيعاب: لا أعرف لها اسمًا صحيحًا).

ومن المهم هنا أن نتأمل في أحوال جيشٍ غازٍ يركب أهوال البحر، كيف يصطحب بعضُ جنوده زوجاتهم؟!! لقد صحب عبادة بن الصامت زوجته، وقيل إن معاوية غزا مع الجيش وكانت معه أخته. فلو كانت جيوش الفاتحين تضمر الشر والتدمير والتخريب، فهل كان أحد منهم يصحب معه امرأته؟

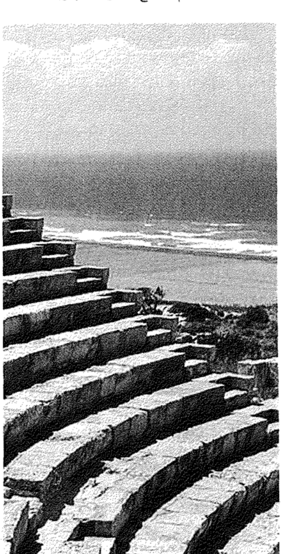
اتجه جناحا الأسطول الإسلامي عام ٢٨ للهجرة (٦٤٩م تقريبًا) إلى قبرص: جناح بحري من الساحل المصري بقيادة عبدالله بن سعد، وآخر من ساحل الشام بقيادة عبدالله بن قيس. وفتح الله على المسلمين قبرص. وشوهد أبو الدرداء يوم النصر باكيًا، فقيل له: ما يبكيك في يوم أعز الله فيه الإسلام وأهله، وأذل الكفر وأهله؟ فقال للسائل مقالةَ مجاهد فقيه ورع : «ما أهونَ الخلقَ على الله إذا تركوا أمره. بينما هي أمة ظاهرة، قاهرة للناس، لهم المُلك (الإمبراطورية الرومانية)، إذ تركوا أمر الله ، فصاروا إلى ما ترى ، فسلط الله

عليهم السباء. وإذا سلط الله السباء على قوم فليس له فيهم حاجة».

تلك كانت دموع العبد التقي المجاهد، الذي عجّل الله له واحدة من الحسنيين، فرأى بعينيه جنود الحق عزيزةً راياتُها، فتذكّر سنة الله في خلقه، فخاف أن يصيب المسلمين مثلُ ما أصاب غيرَهم بما كسبت أيديهم، وبما طغوا واعتدوا وفرطوا في أمر ربهم.

فتحت قبرص صلحًا؛ فنعمت بعدل الإسلام حينًا من الدهر. فلا غرابة أن ينتشر الإسلام بين أهليها، وأن يحفظ لنا التاريخ من بين ما حفظ آثارًا للمسلمين من أهل قبرص، الذين بورك في ذرياتهم، حتى يوم الناس هذا.

ومنذ دخل المسلمون قبرص أول مرة - في خلافة عثمان - لم تنقطع محاولات أوروبا لاستعادة



السيطرة عليها مرارًا وتكرارًا، مستغلين الخلافات بين المسلمين حينًا، وانشغالهم بأمور تبعدهم عن قبرص حينًا. مثلما حدث في أيام النزاع بين ابن الزبير وعبدالملك بن مروان. ثم مثلما حدث أيام محنة اجتياح المغول ديار الإسلام. ثم مثلما حدث في أزمة السلطنة العثمانية في أخريات عهدها إلى قبيل الحرب العالمية الأولى. ومثلما حدث بعد تفكيك الاتحاد السوفيتي، وبعد أن لم تعد لتركيا أهمية في جدول الأعمال الأوروبي.

وأما دمعة الأسى فهي على ما اندثر من المساجد في قبرص، وما تبقى من مسجد «تكية هالة سلطان»، المسجد القابع قريبًا من مطار لارناكا في قبرص. يتطلع إلى السماء حينًا، وإلى الأرض من حوله حينًا. المسجد يبكي شاكيًا لله هوان أهله على أنفسهم، وهوانهم في أعين الناس. المسجد الذي شهد عزة المؤمنين ومذلة الكافرين، وطالما رفعت من فوق مئذنته شهادة التوحيد قرونًا، إذا به وقد حوصر بالهوام والحشرات والمياه الجوفية. صار المسجد غريبًا في أرض غربت عنها شمس التمكين للمؤمنين. وبقيت تحت ثراه بقية من جيل الأصحاب رضوان الله عليهم، حيث دفنت في الأرض التي جعلت من بعد مسجدًا، إنها الصحابية «أم حرام» (توفيت عام ٢٨ هـ) فهل تمسح الدمعات يدُ الترميم التي امتدت مؤخرًا لتحفظ شيئًا مما بقي؟ وهل ننسى مع إعادة ترميم مسجد واحد مئات المساجد التي أزالها الحقد من أرض قبرص؟ لقد هدم القبارصة اليونانيون في سنة ١٩٦٥م وحدها (مئة وتسعة وأربعين) مسجدًا في قبرص. فأي دموع ترد الأذان إلى مآذنه؟

ومن حق «أم حرام» علينا أن نروي للأجيال قصة حبها لله ورسوله، قصة اشتياقها لمنزلة الشهداء. ذلك الاشتياق الذي قادها إلى أرض قبرص. مصداقًا لإخبار رسول الله لها (وتلك من معجزاته صلى الله عليه وآله وسلم). فقد نام الرسول ساعة في بيت الصحابي الجليل عبادة بن الصامت (زوج الصحابية أم حرام، وهما من بني النجار أخوال رسول الله)، فاستيقظ الرسول وهو يضحك، وقال: عُرض عليّ ناسٌ من أمتي يركبون ظهر البحر الأخضر، كالملوك على الأسرّة. قالت أم

حرام: يا رسول الله ادعُ الله أن يجعلني منهم. قال صلى الله عليه وسلم: إنك منهم. ثم نام فاستيقظ وهو يضحك، فقالت أم حرام: يا رسول الله ما يضحكك؟ فقال: عرض عليّ ناس مِن أمتي يركبون ظهر البحر الأخضر، كالملوك على الأسِرّة. قالت: يا رسول الله ادع الله أن يجعلني منهم، قال صلى الله عليه وسلم: «أنت من الأولين». وقد صحبها زوجها عبادة بن الصامت رضي الله عنه في غزو قبرص، فلما جاز البحر بها، ركبت دابةً، فصَرَعَتْها فقتلتها، فدفنت هناك.

وفي قول المعصوم صلى الله عليه وسلم: «أنت من الأولين» إعجاز بالإخبار عن المستقبل؛ فقد تكررت غزوات المسلمين لجزيرة قبرص بعد الفتح الأول أيام عثمان بن عفان سنة ٢٨ هـ، ثم نقض أهل قبرص عهودهم؛ فكان الفتح الثاني ٣٤هـ. ثم كانت غزوات سنة ١٣٠هـ، ثم ١٥٨هـ، ثم ١٨٤هـ، ثم ١٩٠هـ. ألا يكون ذلك تأويلاً لقول الرسول لأم حرام: «أنت مع الأولين»؟

عجيب أمر هذه المرأة، ما إن سمعت رسول الله يقول: «أول جيش من أمتي يركبون البحر قد أوجبوا»، حتى سارعت فسألت: يا رسول الله: أنا فيهم؟ قال: «أنت فيهم». ليت شعري أي صنف من النساء كانت؟ وأي تربية أثمرت هذه الشخصيات (النسائية)؟!

يكفي لكي ندرك خطورة الموقع القبرصي على أمن بلاد الإسلام أن نعلم أن قبرص تبعد عن السواحل التركية الجنوبية مسافة خمسة وستين كيلومترًا، وعن الساحل السوري بتسعين كيلومترًا، وعن الساحل المصري بأربعمائة كيلومتر، وعن سواحل بلاد اليونان مسافة تسعمائة كيلومتر. وبرغم حقائق الجغرافيا التي لا يمكن إنكارها فإن هناك إصرارًا غير مبرر من جانب القبارصة اليونانيين على ضم جزيرة قبرص إلى الدولة اليونانية.

ومن أجل موقعها حملت الليالي لقبرص الإسلامية مثل ما حملت لسواها من ديار الإسلام، فقبيل البدء بالحركة الصليبية وجه ملك القسطنطينية (نقفور) أسطولاً إلى قبرص عام ٩٦٥م (٣٥٤هـ)، فاحتلها، فأصبحت سنداً بالغ الأهمية للصليبيين.

الطرف الذي كوفئ هو الطرف الذي رفض خطة الأمم المتحدة!! فتم قبول جمهورية قبرص الجنوبية في الاتحاد الأوروبي في ١ مايو سنة ٢٠٠٤م . فأعطيت الامتيازات للقسم الجنوبي ، وفرضت العزلة - والضرائب - على القسم الشمالي

وبعدما استرجع المسلمون بيت المقدس، اتجه ريتشارد قلب الأسد إلى قبرص، واتخذ منها قاعدة عام ١١٩١م (٥٨٧هـ). وفي عام ١١٩٨م (٥٩٤هـ) أصبحت مملكة، ثم أصبحت عام ١٢٤٨م (٦٤٦هـ) قاعدة للملك لويس التاسع عندما قاد حملته الصليبية على مصر .

وفي عام ١٢٦٣ (٦٦١هـ) وحّد ملك قبرص (هيو) قبرص وعكا التي كانت ما تزال بيد الصليبيين، فأصبح مسؤولاً عن حماية عكا، آخر معاقل الصليبيين في الشرق.

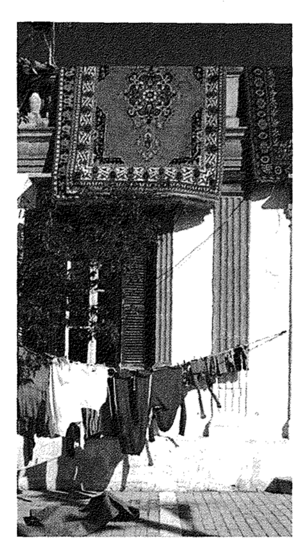
وفي عام ١٢٩١م (٦٩٠هـ) حرر المسلمون عكا، وأضحت قبرص بعدها مركز تهديد للشواطئ الإسلامية، بعد إجلاء الصليبيين من الشام نهائيًا تجمعت القوى الباقية منهم بقبرص، وأصبحت قبرص ملجأ للقراصنة الذين يغيرون على السفن، وسببوا الكثير من المتاعب لدولة المماليك بمصر، وزادت جرأتهم حتى قاد ملكهم بطرس الأكبر حملة صليبية سنة ٧٦٧هـ/ ١٣٦٦م (لم ينسوا أن الإسكندرية كانت قد انطلقت منها أولى طلائع البحرية الإسلامية لفتح قبرص سنة ٢٨هـ) واحتلوا الإسكندرية لمدة ثلاثة أيام، فطردهم المماليك الذين قرروا غزو الجزيرة، وذلك أيام السلطان المملوكي الأشرف برسباي، فجرد ثلاث حملات متتابعات إلى قبرص، حتى استطاع

المماليك الاستيلاء على الجزيرة سنة ٨٢٩هـ/ ١٤٢٦م وأرغموا أهلها على دفع الجزية، ونشروا الأمن فيما بين مصر والقسطنطينية، حتى جاء البنادقة (الإيطاليون) واستولوا على الجزيرة سنة ٨٩٥هـ. لذلك كان الملك الأشرف خليل محرر عكا ينادي دومًا: قبرص.. قبرص.. قبرص، غير أن تهديدات المغول أعاقته عن تنفيذ أهدافه. «وتلك الأيام نداولها بين الناس».

وعلى ذكر قبرص نتذكر الفقيه المجاهد ابن تيمية - رحمه الله - الذي سجن بالإسكندرية سبعة أشهر من يوم ١/٣/٧٠٩هـ إلى ٨/١٠/ ٧٠٩هـ. ولما عزموا أن ينفوه إلى قبرص، وهددوه بالقتل، قال مقالته المشهورة: «إن قتلت كانت لي شهادة، وإن نفوني كانت لي هجرة، ولو نفوني إلى قبرص دعوتُ أهلها إلى الله فأجابوني، وإن حبسوني كان لي معبدًا، وأنا مثل الغنمة كيفما تقلبت تقلبت على صوف».

ولما أخذ العثمانيون على عاتقهم حماية العالم الإسلامي فتحوا قبرص عام (١٥٧١م) ٩٧٨ هـ، وظلوا فيها فوق ثلاثة قرون (حتى إن معظم المنشآت التاريخية في قبرص اليوم تعود إلى الحقبة العثمانية). ثم احتلها البريطانيون عام ١٨٧٨م، مستغلين ظروف الصراع بين الدولة العثمانية والإمبراطورية الروسية القيصرية. (ورثت قبرص عن البريطانيين نظام المرور: قيادة السيارة على الجانب الشمال من الطريق، لكن الأهم أنها ورثت قاعد بريطانية لا تزال موجودة حتى اليوم، وشارك أفرادها في العمليات العسكرية الجارية في العراق، مثلما انطلقت منها الطائرات التي ضربت مصر في ١٩٥٦). ثم أصبحت قبرص مستقلة عن بريطانيا عام ١٩٦٠م. وفي عام ١٩٧٤ صارت قبرص مقسمة على نحو غير رسمي: قبرص ذات الأغلبية التركية في الشمال، وقبرص ذات الأغلبية اليونانية في بقية الجزيرة.

ويحدثنا رؤوف دنكتاش سنة ١٩٦٧ عما يسمى بالمجتمع الدولي، أو المندوبين (الدائمين) في الجمعية العامة للأمم المتحدة، الذين يحملون معهم دائما التعليمات بشأن التصويت: «لم يكونوا يعلمون أن المسألة القبرصية قامت نتيجة لإقدام



الجانب القبرصي اليوناني على إقصائنا بقوة السلاح، من كل مؤسسات الدولة؛ بهدف تحويل الجمهورية القائمة على الشراكة إلى جمهورية قبرصية يونانية». لقد استفاد الجانب القبرصي اليوناني من الأمر الواقع الذي أوجده بقوة السلاح في عام ١٩٦٣. لقد سرقوا لقب «حكومة قبرص»، وغرق الإعلام العالمي في أكذوبة مؤداها أن الأزمة بدأت فقط سنة ١٩٧٤ مع دخول القوات التركية إلى شمال قبرص.!! ويتعامى الجميع عن حقيقة أن النجدة التركية لمسلمي قبرص هي التي أنقذتهم من خطر الإبادة التامة.

ويبدي سكان الشطر التركي حرصا مشهودًا في المحافل الدولية على إعادة توحيد قبرص. ففي الاستفتاء العام المتزامن الذي أجري على نحو منفصل يوم ٢٤ إبريل ٢٠٠٤ في شطري قبرص، فإن الغالبية العظمى من القبارصة اليونانيين قد

رفضوا مخطط الأمم المتحدة للتسوية، في حين وافق القبارصة الأتراك على المخطط بأغلبية واضحة من أجل إعادة توحيد الجزيرة.

كانت الخطة تقترح توحيد قبرص من خلال قيام «دولة مشتركة» ذات حكومة واحدة، تضم ولايتين، على غرار التقسيم الإداري في سويسرا. وتشكيل مجلس رئاسي يضم ستة أعضاء مع التناوب على الرئاسة، باعتبار أن هذا المجلس سيكون السلطة التنفيذية لحكومة الدولة المشتركة، و يتم التناوب كل عشرة شهور على منصب رئيس المجلس ونائب الرئيس بين طائفتي القبارصة اليونانيين والقبارصة الأتراك. وأن عضوية المجلس كانت ستقوم على أساس نسبي تبعًا لعدد سكان كل جانب من طرفي النزاع، وإن كان يجب تعيين عضوين على الأقل فيه من كل ولاية. ووفقًا للخطة تشكل محكمة عليا من تسعة قضاة ثلاثة منهم من كل ولاية من الاثنين، وينضم إليهم ثلاثة من غير القبارصة.

وبعد الانتخابات الأخيرة في قبرص، و فور إعلان فوز «محمد علي طلعت» الرئيس المنتخب لجمهورية لقبرص التركية، قال في مؤتمر صحفي: «أمدُّ اليد إلى الإدارة القبرصية اليونانية من أجل السلام». واعتبر الرئيس أن القبارصة الأتراك الذين انتخبوه إنما صوتوا من أجل السلام والتسوية والانضمام إلى الاتحاد الأوروبي.

العجيب أن الطرف الذي كوفئ هو الطرف الذي رفض خطة الأمم المتحدة!! فتم قبول جمهورية قبرص الجنوبية في الاتحاد الأوروبي في ١ مايو سنة ٢٠٠٤م. فأعطيت الامتيازات للقسم الجنوبي، وفرضت العزلة - والضرائب - على القسم الشمالي. وصار من المفهوم ضمنا أن أي تعاملات بين الدول العربية والإسلامية وبين الاتحاد الأوروبي، تعني اعترافًا بالقسم اليوناني من قبرص، دون أن يكون هناك اعتراف مواز بالقسم التركي!!! أما عجيبة العجائب فهي امتلاك قبرص اليونانية (العضو في الاتحاد الأوروبي) حق النقض الفيتو على انضمام تركيا نفسها إلى الاتحاد!!! فبذلك حصل القبارصة اليونانيون بالتضليل الخداع والاستغفال على ما لم يحصلوا عليه بالبنادق. وهكذا تكون القضية القبرصية قد تأجلت إلى أجل غير مسمى.

غرق الإعلام العالمي في أكذوبة مؤداها أن الأزمة بدأت فقط سنة ١٩٧٤ مع دخول القوات التركية إلى شمال قبرص.!! ويتعامى الجميع عن حقيقة أن النجدة التركية لمسلمي قبرص هي التي أنقذتهم من خطر الإبادة التامة

ولكن - برغم كل تلك التطورات - بقيت السياسة الرسمية للحكومات العربية والإسلامية هي في مجملها دون تطلعات مسلمي قبرص؛ فهي لا تعدو بناء مسجد هنا، أو تجديد مسجد هناك، أو تقديم بعض منح للطلاب. وما بمثل ذلك تُدعم الشعوب الطامحة إلى تقرير المصير، في مواجهة محاولات الطمس والمحو؛ فلم تعترف بالكيان القبرصي الشمالي دولة واحدة غير تركيا. ولم تستخدم مطار الشطر الشمالي أية شركة طيران عربية أو إسلامية!! فكأنما يشارك العرب والمسلمون في عزل مسلمي قبرص عن العالم؛ عقابًا لهم على موقفهم المتناغم مع الشرعية القانونية الدولية!!! بالرغم من أن الشعب هناك لا يطمع فيما هو أكثر من «المحافظة على وجوده وذاتيّته كمسلم، في نطاق مجتمع غير مسلم من ناحية، واحترام تقاليد الآخرين وقوانين الدول التي يعيش بها من ناحية أخرى». علمًا بأن مسلمي قبرص لا يمكن وصفهم بأنهم أقلية؛ فهم يمثلون - برغم كل حملات البطش والتضييق - ثلث عدد سكان قبرص، ويعيشون على ثلث مساحة الجزيرة.

وفي الاجتماع الخامس للجنة التنفيذية لاتحاد مجالس الدول الأعضاء بمنظمة المؤتمر الإسلامي بالقاهرة ٢٢ — ٢٣ ذو الحجة ١٤٢١هـ (١٧-١٨ مارس ٢٠٠١) استبعدت اللجنة التنفيذية من جدول الأعمال الطلبَ المقدمَ من «الجمعية

التشريعية للجمهورية التركية لشمال قبرص» للانضمام إلى الاتحاد؛ نظرًا إلى ما وصف بأنه «مخالفة هذا الطلب للنظام الأساسي للاتحاد فيما يتعلق بشروط العضوية»!!

وفي المدة من ٥ إلى ٧ من شهر شعبان ١٤٢٦هـ الموافق ٩ إلى ١١ من شهر سبتمبر ٢٠٠٥م عقدت في مكة المكرمة القمة الإسلامية، وتكرر التأكيد مجددًا على القرارات السابقة الصادرة عن منظمة المؤتمر الإسلامي بشأن جامو وكشمير وقبرص وناجورنو كاراباخ والصومال. ولكن ليس بالقرارت وحدها تنال الحقوق.

فمتى تنال الحقوق في قبرص وأخواتها؟!

إن ذاك يوم لا يقربنا إليه سوى رجال من شاكلة أبي الدرداء رضي الله عنه، الذي كان ابن عمر يقول فيه: حدثونا عن العاقلَين. فيقال: من العاقلان؟ فيقول: معاذ، وأبو الدرداء.

أبو الدرداء الذي كتب يومًا إلى مسلمة بن مخلد: «سلام عليك. أما بعد، فإن العبد إذا عمل بمعصية الله، أبغضه الله، فإذا أبغضه الله، بغّضه إلى عباده». أجل هو أبو الدرداء الذي رفض أن يزوج ابنته من يزيد بن معاوية بن أبي سفيان، أمير الشام، وزوّجها لطالب علم فقير من عامة المسلمين.

أبو الدرداء القائل: «ما لي أرى علماءكم يذهبون، وجهالكم لا يتعلمون! تعلموا، فإن العالم والمتعلم شريكان في الأجر». وهو رضي الله عنه صاحب النصيحة: «ويل للذي لا يعلم مرة، وويل للذي يعلم ولا يعمل سبع مرات».

رضي الله عن أبي الدرداء قاضي دمشق ومعلمها الأكبر، الذي اجتمع لديه ألف وستمائة قارئ للقرآن يسمعون عنه، وهو الذي لم يسمع من أحد غير الحبيب المصطفى صلى الله عليه وسلم. فأبو الدرداء أحد الذين جمعوا كتاب الله حفظًا، في حياة المعصوم صلى الله عليه وسلم. ورسول الله قد قال فيه: «إن ربي وعدني بأبي الدرداء أن يُسلم». فأي صنف من الرجال كانوا أولئك الذين حملهم الوعد الإلهي إلى رسوله؟!

وأبو الدرداء هو صاحب الحكمة: «اعبد الله كأنك تراه، وعد نفسك في الموتى، وإياك ودعوة المظلوم، واعلم أن قليلاً يغنيك خير من كثير يلهيك، وأن البر لا يبلى، وأن الإثم لا ينسى».

أبو الدرداء فَقِهَ تشخيصَ رسول الله للداء، ووصْفَه للدواء؛ فخاطَب جموع الأمة: «تجمعون ما لا تأكلون، وتبنون ما لا تسكنون، وترجون ما لا تبلغون. قد كانت القرون من قبلكم يجمعون فيوعون، ويؤملون فيطيلون، ويبنون فيوثقون؛ فأصبح جمعهم بورًا، وأملهم غرورًا، وبيوتهم قبورًا.. أولئك قوم عاد، ملأوا ما بين عدن إلى عمان أموالاً وأولادًا. فمن يشتري مني تركة آل عاد بدرهمين؟!».

وأبو الدرداء مدرسة وحده في التسامح والتغافر؛ مرَّ يومًا على أناس يضربون رجلاً ويسبّونه، فقال لهم: ماذا فعل؟! فقالوا: أذنب ذنبًا. فقال: أرأيتم لو وجدتموه في بئر، أكنتم تستخرجونه منها؟ قالوا: نعم نستخرجه. قال: فلا تسبّوا أخاكم، واحمدوا الله الذي عافاكم. فقالوا له: ألا تبغضه وتكرهه؟ قال: «إنما أبغضُ عملَه، فإذا تركه فهو أخي».

ويوم يسود فينا مثل ذاك النهج القويم، يومئذ تنال الحقوق في قبرص وأخواتها. وكما ورد في معجم البلدان: وُجد على حائط بجزيرة قبُرص مكتوبًا:

فهل نحو بغداد مزارٌ فيلتقي
مشُوق ويحظى بالزيارة زائر؟■

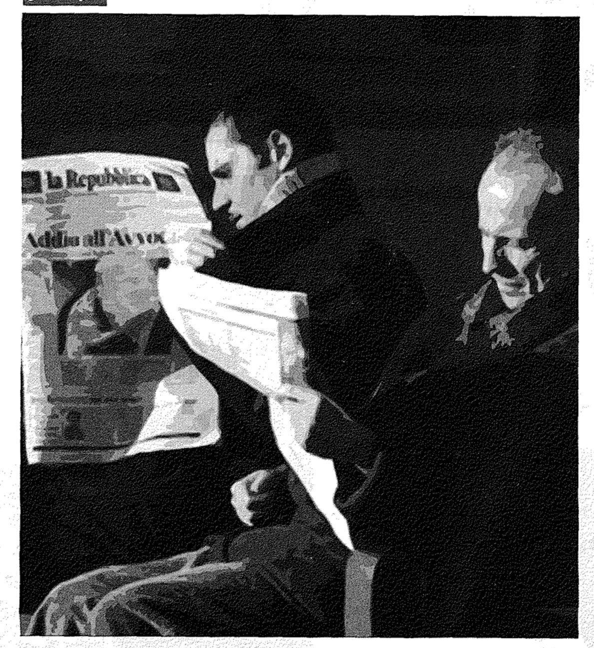
❖ التواريخ الواردة بالمقال ليست حجة عند التدقيق، ولاسيما عند مقارنة التأريخ الهجري بالميلادي. (الكاتب)

مراجع حديثة للاستزادة:
- عدنان حطيط (١٩٩١) «قبرص: الوجه الآخر للقضية».
- رؤوف دنكتاش (١٩٩٠) «المثلث القبرصي»، ترجمة/ عدنان حطيط.
- رؤوف دنكتاش (١٩٩١) «قبرص: عندما تتكلم الحقائق»، ترجمة/ عدنان حطيط.
- رؤوف دنكتاش (١٩٩٩) «رسائل قبرص»، ترجمة/ عدنان حطيط.
- بيار أوبرلينج ، «التراجيديا القبرصية»، ترجمة/ عدنان حطيط.
- محمد صفوت السقا (١٩٨٢) «قبرص المسلمة».
- أحمد عثمان (١٩٩٧) «تاريخ قبرص».
- سافاس لويزيديس، «قبرص تطلب حق تقرير المصير».
- بيترو إديوري (١٩٩٧) «قبرص والحروب الصليبية».
- يحيى جلال ومحمد نصر مهنا (١٩٨١) «مشكلة قبرص».

كي تصدر صحيفة في قبرص ..

ادفع ١٠٠ جنيه وانتظر ٦٠ يومًا

المعرفة - خاص



الصحافة في قبرص مؤسسة حرة ومستقلة وليست خاضعة للتدخل أو التحكم من قبل أي سلطة في الدولة.

وحرية الصحافة محفوظة في دستور جمهورية قبرص الذي ينص على أن «لكل شخص الحق في حرية الكلام والتعبير بأي شكل. ويشمل الحق حرية الإيمان بالآراء وتلقي ونقل المعلومات والأفكار بدون تدخل أي سلطة عامة وبغض النظر عن الحدود».

يشهد انتشار الصحف الإخبارية في قبرص - القبرصية والأجنبية معًا - التي تعكس مدى واسعًا من الآراء والأيديولوجيات، على تعدد الآراء السائدة في البلاد والحرية التي تتمتع بها، بحيث يتم قبول انتقاد الأشخاص الذين يحتلون المناصب والشخصيات العامة ومؤسسات الدولة وسياسات الحكومة وحرية كشف الممارسات السيئة كمظهر صحي للديمقراطية.

قانون الصحافة

يحمي قانون الصحافة لعام ١٩٨٩م حرية الصحافة والتداول غير المعاق للصحف الإخبارية، وحق الصحافيين في عدم إفشاء مصادر معلوماتهم والوصول إلى المعلومات الرسمية.

وقد وضعت خطوط إرشادية غير قانونية ويتوقع من الصحافيين ممارسة التنظيم الذاتي في غياب مجلس صحافة عامل ليتعامل مع الشكاوى أو عدم الانصياع والتقيد بالمستويات والمقاييس الصحفية.

وللصحافيين القبارصة دستور أخلاقي خاص بهم وقد وضعوا لجنة لمراقبة تنفيذه.

حرية الوصول إلى المعلومات

وبموجب قانون الصحافة فإن لكل الصحافيين - القبارصة أو الأجانب - الحق في الوصول الحر إلى مصادر معلومات الدولة وحرية السعي والحصول على المعلومات من أي هيئة ذات كفاءة في الجمهورية وحرية الإعلان عنها. ويجب أن تعطي الهيئة المعنية المعلومات المطلوبة ما لم تتعلق بأمن الدولة أو الأمن العام أو النظام الدستوري أو النظام العام أو الأخلاق العامة أو حماية شرف وحقوق طرف ثالث.

ولكل الصحافيين - القبارصة والأجانب - الحق في عدم كشف مصدر معلوماتهم ورفض الإدلاء بشهادة بدون أن يكونوا عرضة للمحاكمة على فعل ذلك.

والاستثناء الوحيد هو في الحالات التي ينشر

الصحافي فيها معلومات تتعلق بدفاع جنائي. ففي هذه الحالة سيكون ملزمًا من قبل المحكمة التي تنظر في القضية أو الزاوية لكشف مصدره، شريطة أن تقتنع المحكمة أو الزاوية بتزامن الشروط المسبقة التالية:

- المعلومات متصلة بجلاء بالجريمة الجنائية.
- لا يمكن الحصول على المعلومات بخلاف ذلك.
- أسباب مصلحة عامة عليا وضرورية تتطلب كشف المعلومات.



حق الرد

وللأشخاص أو المنظمات أو المؤسسات العامة التي ذكرت أو أشير إليها بصورة غير مباشرة في تقرير أو مقال الحق في الرد إذا اعتبرت المعلومات المتعلقة بها غير صحيحة أو مضللة. ويجب أن ينشر ردها مجانًا خلال ثلاثة أيام من استلامه وإعطائه البروز نفسه الذي أعطي للتقرير الابتدائي.

المتطلبات لطبع صحيفة / مجلة

لا يطلب إذن سابق من أي هيئة لطبع صحيفة في قبرص من قبل مواطن من الجمهورية. ومع ذلك، من الضروري وقبل طبع صحيفة توقيع شهادة خطية من قبل مقدم الطلب تحوي التفاصيل المطلوبة أمام مسجل محكمة المنطقة. ثم ترفع إلى مكتب الصحافة والمعلومات(PIO). وفي حالة تغيير الملكية، على المالك الجديد للصحيفة أن يرفع شهادة خطية مماثلة للوزير.

وعلى أي حال، يتطلب من الأجنبي من أجل طبع صحيفة في قبرص إذنًا يصدر من وزير الداخلية بالتعاون مع وزير الخارجية خلال فترة زمنية معقولة بعد تقديم الطلب.

وقد يضع وزير الداخلية بالتعاون مع وزير الخارجية شروطًا لإصدار إذن للشخص الأجنبي لطبع صحيفة إخبارية في قبرص. هذه الشروط ستحددها الأسئلة المتعلقة بأمن الدولة أو النظام الدستوري أو السلامة العامة أو النظام أو الأخلاقيات العامة أو الإفساد والتدهور المحتمل للعلاقات الدولية للجمهورية. وأن أحد هذه الشروط هو وجوب تنفيذ نشاطات التحرير والطباعة في قبرص، وأن الإذن غير قابل للنقل إلى شخص آخر أو شركة.

ويمكن سحب الإذن في حالة خرق أي من هذه الشروط. وينقل القرار إلى مالك المطبعة حيث تطبع الصحيفة ويعاد الإذن إلى وزير الداخلية.

كما أن خرق الشروط أعلاه يعد جريمة يعاقب عليها، في حالة الإدانة، بغرامة. وستصادر، أثناء ذلك، كل نسخ الصحيفة.

وبموجب القانون يجب تعيين شخص مسؤول في كل الحالات حيث يكون مالك الصحيفة هو الشخص (الشركة) القانوني. ويتم تعيينه (تعيينها) من خلال بيان من المالك يرفع لمكتب الصحافة والمعلومات قبل طبع الصحيفة بثلاثة أيام على الأقل. ويجب أن يحوي البيان اسم الشخص المعين وعنوانه ويجب ذكره/ذكرها كشخص مسؤول عن الإدارة والتحكم في الصحيفة.

ويجب أن يكون الشخص المسؤول بموجب القانون واحدًا من أعضاء مجلس إدارة الشركة، كما سيكون مسؤولاً عن كل جريمة يقترفها مالك الصحيفة.

وسيرتكب المالك الذي يفشل في الانصياع لهذه الشروط جريمة يعاقب عليها بالغرامة. وفي الوقت نفسه، يصدر أمر محكمة يطلب من المالك بموجبه الانصياع وتقديم البيان خلال عشرة أيام. وإذا لم ينصع المالك لأمر المحكمة يفوض وزير الداخلية لحظر طبع الصحيفة إلى حين تقديم بيان.

ويجب أن يطبع على كل نسخ الصحف المطبوعة في قبرص في الجزء الأعلى من أي صفحة اسم وعنوان مالكها - الشخص المسؤول بموجب القانون- وكذلك مكان طبع الصحيفة.

ويجب أن يسلم مالك الصحيفة - من أجل التسجيل - مكتب الصحافة والمعلومات خلال ثلاثة أيام من الطبع نسخة من الصحيفة تحمل توقيعه أو توقيع الشخص المفوض للتوقيع نيابة عنه. وينطبق هذا أيضًا على الصحف/المجلات المطبوعة من قبل أجانب.

ويعاقب على الفشل في الانصياع لهذه الشروط بغرامة.

وعند الإيفاء بشروط القانون، يحصل مالك الصحيفة على حق ملكية اسم الصحيفة. وقد لا يستخدم هذا الاسم أو أي شيء آخر يشبهه من قبل أي صحيفة أخرى.

ويفقد مالك الصحيفة حق امتلاك اسم الصحيفة إذا لم يبدأ طبع الصحيفة خلال سنة من وقت تقديم البيان، أو وقت إصدار إذن بطبع

لا يطلب إذن سابق من أي هيئة لطبع صحيفة في قبرص من قبل مواطن من الجمهورية . ومع ذلك ، من الضروري وقبل طبع صحيفة توقيع شهادة خطية من قبل مقدم الطلب تحوي التفاصيل المطلوبة أمام مسجل محكمة المنطقة

الصحيفة، أو إذا توقف عن الطباعة لأكثر من عام.

وتبلغ الرسوم التي تفرضها الحكومة لمعالجة طلب وإصدار ترخيص لمواطن من قبرص أو من دولة عضو في الاتحاد الأوروبي ٣٠ جنيه قبرصي. ويطلب مبلغ ٥ جنيهات قبرصية أيضًا لإصدار بيان رسمي للمالكين.

الإجراء المطلوب لطبع صحيفة/مجلة أجنبية في قبرص

الراغبون في إنشاء شركة دولية لطبع صحيفة أو مجلة أجنبية في قبرص يجب أن يتبعوا إجراءات محددة ، ويكون الأفضل أن تقوم بها شركة قانونية نيابة عنهم.

وستجهز الشركة القانونية قوانين الشركة وتعبئ الاستمارات المحددة المطلوبة من قبل البنك المركزي القبرصي. وسيطلب البنك المركزي استيفاء شروط معينة تتعلق بإنشاء شركات دولية. أضف إلى ذلك، هناك شروط محددة تنص على تنفيذ نشاطات التحرير والطبع في قبرص وأن يحتفظ غير المقيمين برأس مال أسهم الشركة في كل الأوقات.

ومطلوب أيضًا نسخ فوتوغرافية لأول ثلاث

صفحات من جوازات المالكين وملاحظات عن السيرة الذاتية وكذلك مرجع البنك.

وسيمنح البنك المركزي الإذن المطلوب، ومن ثم يجب تسجيل الشركة في إدارة مسجل الشركات والمستلم الرسمي لوزارة التجارة والصناعة والسياحة.

وسيبلغ البنك المركزي أيضًا مكتب الصحافة والمعلومات الذي بدوره سيقوم بعدد من الخطوات. وسيتصل مكتب الصحافة والمعلومات بالشرطة ليضمن أن المالكين ليسوا متورطين في أي نشاطات إجرامية، وسيسعى أيضًا لآراء وزارة الخارجية. ومن ثم يفحص مكتب الصحافة والمعلومات إذا كانت هناك مطبوعة أخرى بالاسم نفسه أو بعنوان مماثل جدًا موجودة من قبل.

كما يجب أن يكمل المتقدم بالطلب استمارة تبين التفاصيل عن المطبوعة المقترحة، وأن يوقعها أمام مسجل محكمة المنطقة. ويجب أن ترفع الشهادة الخطية إلى مكتب الصحافة والمعلومات الذي سيصدر الترخيص بعد ذلك. وللأغراض القانونية تعتبر المجلات صحفًا إخبارية.

ويتوقع أن يستغرق الإجراء كله شهرين على الأقل.

وبموجب القانون القبرصي، يجب أن يعين المتقدم بطلب شخصًا يعتبر مسؤولاً عن المطبوعة، عادة محاميًا قبرصيًا أو مقيمًا بصورة دائمة في قبرص.

ويجب أن يقدم المالك أو الشخص المسؤول بموجب القانون نسخة موقعة من الصحيفة أو المجلة لمكتب الصحافة والمعلومات خلال ثلاثة أيام من الطبع.

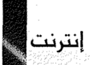
وتبلغ الرسوم المفروضة من قبل الحكومة على معالجة الطلبات وإصدار الترخيص للأجانب من دول خلاف دول الاتحاد الأوروبي ١٠٠ جنيه قبرصي. ويفرض أيضًا مبلغ ٥ جنيهات قبرصية لإصدار بيان رسمي للمالكين.



التداول الحر للصحف/المجلات

يسمح لكل الصحف والمجلات بالتداول بدون حظر. ولهذا السبب يجب أن تضمن وكالات التوزيع والمخارج الأخرى أن الصحف موفرة بحرية للجمهور بدون تمييز وبغض النظر عن الانتماءات السياسية أو آراء الصحيفة.

وللأغراض القانونية، تشمل كلمة «صحيفة» المجلات وأي مطبوعة تطبع بانتظام على الأقل مرة واحدة كل أربعة أشهر.■



الأمر لا يتعلق بالقوانين بل بالعلاقات

المدرس الرائع

المصدر: Instructure Magazine أغسطس ٢٠٠٥

الكاتب: Caralee Adams
ترجمة: إيمان الكرود

كيف تعرف التدريس الجيد؟ ما الذي يجعل المعلم مؤهلاً تأهيلاً عاليًا؟ بالنسبة للكثير منا فإن الجواب هو «نعرفه عندما نراه». فنحن نعرف ماذا نشعر نحو تدريسنا، أو تدريس معلم زميل في نهاية الردهة، ولكننا سنجد صعوبةً في وضع قائمة من المعايير. فمثلما يصعب تعريف التربية الجيدة فإن التدريس الجيد يستعصي تعريفه أيضًا. فهو يعتمد على نظريتك في التعليم وعلى خلفيتك وعلى خبرتك. وهو يعتمد على المكان الذي تدرّس فيه ومن هم الطلاب الذين تدرسهم وما هي الموارد المتوفرة لك. باختصار، إنه يعتمد على الكثير من العوامل.

لكن هذا السؤال لم يكن أكثر إلحاحًا مثلما هو عليه اليوم. إذ إن هذا العام الدراسي هو الموعد النهائي الذي حدده قانون «لا طفل يتخلف» No Child Left Behind، NCLB للتأكد من أن كل معلمي المدارس الحكومية في الولايات المتحدة على درجة عالية من التأهيل. ومع اقتراب الموعد النهائي قامت مجلة Instructor بسؤال المعلمين عن تعريفهم للتدريس الرائع. السؤال كان معقدًا وشخصيًا لأي معلم سواء كان حديثًا أم مخضرمًا. وقد كانت أجوبتهم متعددة الجوانب فكان من الواضح أن التدريس يشمل أكثر من عمل واحد بكثير.

بعيدًا عن المؤهلات

المعلمون الذين تحدثنا إليهم يشعرون بأنه لكي تكون معلمًا عظيمًا فإن الأمر يستلزم ما هو أكثر من مجرد حيازة شهادات رسمية. فهو يعني الشعور بنداء داخلي للقيام بالتدريس، والاتصال العاطفي مع الأطفال، والتعديل والابتكار الدائم لتلبية الاحتياجات الفردية لكل طالب. تقول ليزا ماثيو وهي معلمة رياض أطفال منذ ١٢ عامًا في كاليفورنيا «أعتقد أن المعلم قد يبلي بلاءً حسنًا في اختبارات الـNCLB ولكنه مع ذلك لا يملك ما يؤهله ليكون مدرسًا عظيمًا. فبعض الصفات لا يمكن لمسها. مثل القلب الطيب والرغبة والموقف الملتزم. فهذه صفات لا يمكن قياسها».

يقول بارنيت بيري رئيس ومؤسس مركز Teaching Quality في شمال كارولينا: «كثير من الناس عندهم فكرة مبسطة عن التدريس. وهي أن التدريس عبارة عن تحدث فقط بينما التعلم لا يتعدى الاستماع» ويضيف أن NCLB تركز على ما يعرف المعلمون بينما تتجاهل أهمية طرق التدريس. «يجب أن يقيّم المعلمون ليس من خلال الاختبارات التحريرية فقط بل من خلال الزيارات الصفية».

تتفق باتريشيا دانتشو وهي معلمة في أحد المدارس الإعدادية مع أن الشهادات ليست هي صلب التدريس، فعليك أولاً أن تحب المدرسة. وتقول دانتشو وهي معلمة فنون لغوية منذ ٣٤ عامًا «غبار الطباشير يجري في عروقي. إذا كنت لا تشعر بهذا الشعور فلا تقم بالتدريس لأنك ستظلم نفسك وتلاميذك».

وتعتقد المديرة سوزان ماستيرسون أن حب التدريس والأطفال مهم للغاية. وتقول ماسترسون التي ترأس حاليًا المنظمة الوطنية لمديري المدارس الابتدائية أنها عندما توظف معلمين جددًا فإنها تسألهم: ما هو أفضل شيء عملتموه لطفل وترغبون أن تكرروه مرة ثانية. وهي تشرح ذلك قائلةً: «إنه يعني التعاطف والتواصل مع أجزاء من حياة التلاميذ. هذا ما يفعله أقوى معلمينا».

يقول المعلمون إن التدريس يتجاوز تعدد المهام فهو يستهلك كامل الشخص ويستنفد كل جزء منه. وعن هذا تقول باربرا ستارليبر وهي معلمة مرحلة إعدادية: «عند ليلة الجمعة أكون قد استنفدت. في منتصف يوم الأحد أستعد من جديد.هناك أشياء كثيرة تحدث. ومع ذلك لا أتخيل نفسي أقوم بعمل آخر». وقد اتفقت ستارليبر والمعلمون الآخرون الذين قابلناهم على أن التدريس يشمل على الأقل العشرة الأعمال التالية (لو فقط كانوا يستلمون مرتبات لكل هذه الأعمال)!

منظم حركة الطائرات

المعلمون الناجحون يمتلكون البصيرة والصبر ومهارات التفكير المستقبلي التي يمتلكها منظم حركة الطائرات. ومع أن قدرات الطلاب منثورة جميعًا على الخريطة فمن المهم أن تتعرف على الفروقات ومن ثم تعدل المنهج تبعًا لها. وهذا يستلزم وقتًا ومعرفة. يقول بيري: «يجب أن يتعلم المعلمون كيف يلتقوا التلاميذ أينما كانوا. المعلمون المؤثرون يستخدمون عدة أدوات ليقيموا كيف يتعلم التلاميذ وماذا يعرفون».

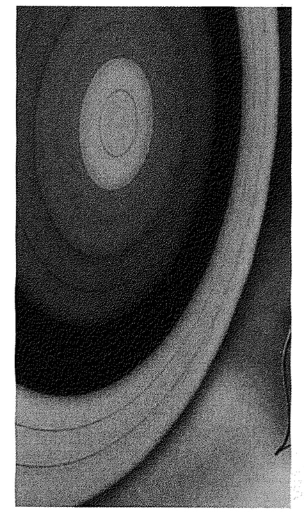
تقول ليندا دارلنغ - هاموند، وهي بروفسورة في التعليم من جامعة ستانفورد ومحررة بالاشتراك لكتاب «معلم جيد في كل فصل: إعداد معلمين مؤهلين تأهيلاً عاليًا يستحقهم أطفالنا»، الممول من قبل الأكاديمية الوطنية للتعليم، أن التدريس أصبح أكثر تطلبًا مما كان عليه قبل عشرين سنة والتوقعات لتعلم التلميذ أعلى من السابق. وتضيف دارلينغ - هاموند أن التغيرات الحديثة في الاقتصاد تعني أن على جميع الأطفال أن يتقنوا مهارات التفكير الإبداعي حتى يكونوا على أتم استعداد لبيئة العمل المعقدة. وفي الوقت نفسه صارت المدارس أكثر تنوعًا مع طلاب التعليم الخاص والطلاب الذين يتحدثون الإنجليزية كلغة ثانية والطلاب ذوي الحاجات التي لم تلبَ من قبل عائلاتهم. كل هذا يعني أن عمل المعلمين أصبح أصعب و مهاراتهم أصبح من اللازم أن تكون أقوى.

على سبيل المثال العديد من الاستراتيجيات تستخدم لتستوعب طرق تعليم مختلفة. تقول دارلينغ - هاموند: «في فصل رائع سيكون هناك مناقشات بين مجموعات قليلة العدد ونشاطات تقوم بها مجموعات كبيرة العدد وكتابة يوميات تعطي المعلم فكرة عما يفكر التلاميذ وكيف يشعرون. سيدون المعلم ملاحظات عما يفكر ويقول كل طالب ليكتشف الطريقة التي تتناسب مع الطالب. ثم يبني على نقاط القوة».

خبير علاقات عامة

يقول الكثيرون إن المعلمين منغمسون في عمل خبير العلاقات إذ يجب عليهم أن يتواصلوا بفاعلية مع جماعات كثيرة. تقول سوزان إلجن معلمة رياض أطفال سابقة ومنسقة طفولة مبكرة حاليًا للولاية: «الشيء الأهم للمعلمين الناجحين هو أن يقدروا على أن يتفاعلوا جيدًا مع الناس. المعلمون المحبوبون والمحترمون يفهمون الطبيعة الإنسانية ويملكون علاقات إيجابية مع زملائهم والأهالي والإداريين».

تعتقد المديرة ماسترسون أن المعلمين الذين يتحلون بهذه الصفة هم الذين يتجاوز عملهم إرسال الملاحظات والرسائل الإليكترونية للمنزل. وعن هذا تقول: «يقوم خيار معلمونا بأشياء مثل أن يذهبوا في



صباح سبت لمباريات كرة قدم للأطفال أو ينظموا وجبة في الفصل».

البعض يتناولون طعام الغداء مع تلاميذهم. إنهم يعملون ليتواصلوا مع تلاميذهم ويحفزوهم ويساعدوهم على أن يفهموا عملية التعليم على مستوى أعمق.

وتضيف كاثرين جيمس وهي مديرة متقاعدة حديثًا في واشنطون أن المدارس اليوم هي موجهة للزبون. لذا لابد أن يتحلى المعلمون بالدبلوماسية ويستمعوا للوالدين. وهي تقول أيضًا: «لا يستطيع المعلمون أن يقولوا كلمتي هي القانون». إذ يجب عليهم أن يتفاوضوا». المعلمون الفعالون يغلفون التعليق السلبي بتعليقات إيجابية ويعرفون كيف يتعاملون مع جميع أنواع الأهالي من كثيري التدخل إلى البعيدين كل البعد عن أمور المدرسة.

عالم صواريخ

تقول ليزا ماثيو من كاليفورنيا: «التدريس هو علم صواريخ. إنه معقد بدرجة لا تصدق ويتطلب مهارات خارقة عبر فروع عديدة من المعرفة».

معلمو اليوم الناجحون يتابعون آخر ما وصلت له أبحاث الدماغ ويستخدمون في منهجهم طرقًا خضعت لأبحاث علمية. وهم يعلمون أفضل الاستراتيجيات التي تصلح لتلاميذ من خلفيات مختلفة وحاجات خاصة.

مع زيادة الاختبارات المقننة في المدارس يجب أن تعرف كيف تحلل درجات الامتحان وأن تعرف المواطن التي يخطأ فيها الطلاب. عندها تستطيع أن تقسم المنهج وتجمع الطلاب الذين يحتاجون إلى جهد مكثف في مناطق معينة.

بينما يكشف الباحثون المزيد والمزيد عن الكيفية التي يتعلم بها الناس فإن متابعة هذه الأبحاث مهم للتواصل مع الطلاب. معرفة كيف يتعلم الأشخاص المختلفون بطرق مختلفة هو كما تقول دارلينغ - هاموند: «مثل امتلاك مفتاح لفتح قلعة». وتقول دارلنغ هاموند: «إذا لم يمتلك المعلمون هذا المفتاح فإنهم سيكونون مثل من يضرب رأسه بالحائط». وهي تضيف أنه عندما لا يفهم المعلمون نظريات التعليم فسيكونون مثل طبيب لا يفهم علم التشريح. لقد أصبح هذا الأمر أكثر أهمية.

حالما تتوطد العلاقة وتتوثق الألفة بين المعلم وتلاميذه فإن هؤلاء التلاميذ عادة ما يحسنون التصرف لأنهم لا يريدون أن يخيبوا ظن المعلم

كوميدي

كل متحدث يعلم أن الطرفة تستحوذ على اهتمام الجمهور. تقول تيسي آدم دومانج وهي معلمة الصف الثاني في لويزيانا وكانت قد لقبت بمعلمة لويزيانا لعام ٢٠٠٥: «أحاول أن أخفف من الجدية وأجعل من عملية التعلم متعة».

بعد تيار غير منته من طلبات إعارة قلم رصاص من طلاب الصف السادس قررت دانشو أن تتنكر كشجرة أقلام. وألصقت أقلام الرصاص على ملابسها. وكان هذا الزي هو ما تحدث عنه التلاميذ لأيام عديدة. وتقول دانتشو: «يجب أن تكون أنت نفسك مجنونًا نوعًا ما. يجب أن تجاري التيار».

متعلم مدى الحياة

الاهتمام الصادق بالتعليم والتطور المهني هو ضرورة للمعلمين الذين يرغبون أن يتواصلوا ويلهموا تلاميذهم. وتتسائل بيري : «كيف يحول المعلمون الأطفال إلى متعلمين مدى الحياة إذا لم يكونوا هم أنفسهم متعلمين مدى الحياة».

على الرغم من أنه قد يكون مجهدًا في بعض الأحيان فإن المعلمين الناجحين يضعون إلى جانب سرير النوم كومة من الكتب التي تعنى بالتدريس وهم يعملون دائمًا على تطوير مهاراتهم.

يجب أن يستهدف هذا التعلم ويعنى بما يساعد على متابعة تغيرات الحضارة ونوعية الطلاب. هذا يعني البحث عن فرص تطوير مهني لتوسع معرفتك بمواضيع متعددة وبالتكنولوجيا وبالتعديلات الخاصة وباللغة الإنجليزية كلغة ثانية. وهذا يعني أيضًا

التعاون المهني وملاحظة المعلمين الآخرين لكسب مهارات جديدة.

لاعب فريق (مع مدرب رائع)

كعضو في فريق رياضي يجب أن تتعاون مع زملائك حتى تفوز. المعلمون الرائعون يتعاونون مع زملائهم ويرحبون بالاقتراحات ودائمًا ما يغيرون خططهم ليتبنوا أفضل الطرق.

تقول نانسي موجا وهي مديرة مدرسة ابتدائية في فيرجينيا تعمل منذ عشرين عامًا: «كان هناك وقت يدخل فيه المعلم الصف ويغلق عليه الباب وتواصله الوحيد مع التلاميذ والمدير. الآن يجب أن تكون لاعبًا في فريق وأن تكون قادراً على أن تتعاون مع زملائك المعلمين الذين يدرسون نفس المستوى الذي تدرسه ومع مدرس التعليم الخاص ومع المرشد الموجه و مع باقي طاقم العمل. «وراء كل رياضي ناجح هناك عادة مدرب يدفع للأمام. إذًا ما الصفات التي يعتقد المعلمون أنها تصنع المدير الناجح؟ يقول بام بوه معلم ابتدائي يعمل منذ عشرين سنة : «المدير هو شخص صادق، حنون، داعم وعادل. المدير يستطيع أن يصنع أو يحطم فريقًا موحدًا. الجو يعتمد على الطريقة التي يقود بها المدير طاقم العمل».

يضيف ماثي: «والمدير العظيم لابد أن يقود بمصداقية وهي مهمة للغاية. إذا عدمت الثقة والاحترام فلن تكون هناك علاقة مهنية قوية و صحية».

عبقري كمبيوتر

طلاب اليوم يستخدمون لوحة المفاتيح منذ كانوا أطفالاً. لاشك أنك لاحظت أنهم عباقرة تكنولوجيا وأنهم في حاجة إلى أن يرفهوا في بيئة سريعة الخطوات. مضت تلك الأيام التي يسأل فيها المعلم الطلاب أن يقلبوا صفحات الكتاب ويتابعوا معه. الآن يجب أن تكون على علم بآخر التطورات في مجال التكنولوجيا. وإذا لم تكن عبقري كمبيوتر فكن على الأقل راغبًا في التعلم و قد يعني هذا أحيانًا من تلاميذك.

يستخدم المعلمون، مثل دوماناج، عروض البوربوينت وأقراص الدي في دي DVD وألعاب الكمبيوتر التعليمية والدروس الإليكترونية لجذب الطلاب. تقول دوماناج: «لا نستطيع أن نفكر في أنفسنا. ماذا يعجبني في ذلك. يجب أن نفكر فيما سيثير اهتمام الطالب».

في مدرسة ألن مايكلسون الابتدائية يحصل المعلمون تدريجيًا في فصولهم على لوحات سمارت Smart Boards وهي لوحات إليكترونية موصلة بالكمبيوتر تعمل عمل لوحة المفاتيح. وعن هذا تقول مديرة المدرسة التي تعمل منذ ١٧ عامًا: «إنها تجعل الطالب جزءًا من عملية التعلم بدلاً من أن يكتفي بالجلوس».

مرشد

وكما يجب على المرشد أن ينفذ إلى ما وراء الظاهر، فإن المدرس العظيم يجب أن يكون ذا بصيرة وقدر من المرونة. كل واحد جرب كيف يمكن أن تتهاوى



الدروس التي اجتهد في إعدادها أفضل اجتهاد في منتصف الحصة. المعلمون الجيدون يتداركون الوضع عندما يشعرون أن تلاميذهم قد شردوا بأذهانهم فيقومون بعمل تعديلات ويفكرون وهم واقفون على أقدامهم. قد يعني هذا أحيانًا وضع حاجة الطلاب النفسية أولاً. عندما ترى كارين هيث معلمة العام لسنة ٢٠٠٥ وجوهًا حمراء قادمة من الفسحة فإنها تؤجل الدرس لمدة ١٠ دقائق وتطلب من التلاميذ أن يقرؤوا قراءة صامتة حتى يهدأ الطلاب. في إحدى الحالات الجدية عندما وقعت مأساة في مدرستها حيث توفي ثلاثة تلاميذ في حادثة غرق علمت أن الأمور لن تجري في فصلها كالسابق. فزودت الطلاب القادرين على التركيز بعمل ما يقومون به. ولكنها في الوقت نفسه خلقت مساحة للآخرين ليحزنوا أو ليعبروا عن حزنهم من خلال الكتابة. و هي تقول عن ذلك: «يجب أن أضع في الحسبان حاجات الطلاب العاطفية».

ليس كل الأطفال يأتون المدرسة بضمة من والديهم أو معدة ممتلئة. قبل أن يستطيعوا أن يتعلموا على الأطفال أن يشعروا أنهم في بيئة جيدة وآمنة. تقول باربرا ستارليبر: «بعض تلاميذي متعطشون لأن تستمع لهم. أن تجعل لهم أهمية في حياتك لمدة دقائق». وهي تحاول أن تفهم وجهة نظر طلابها وهم يحاولون أن يتعلموا كلمات جديدة كل أسبوع فتقول: «إذا كان علي أن أتعلم خمسين كلمة جديدة في الأسبوع فسوف أكون مجهدة. يجب أن يكون عند المعلم اهتمام حقيقي بهم».

مدير

القليل من التعليم يحدث في فصل لا يوجد فيه مدير مميز. القدرة على التنظيم والتخطيط وتنفيذ الدرس هي عامل حاسم. من المهم أن تزود التلاميذ بمنهج قوي ذي مهام تجعل التلاميذ ينغمسون في تعليم نشيط وتبني مجتمعًا صفيًا. المديرون العظماء يعلمون أن موظفيهم يكونون في قمة عطائهم عندما يكونون سعيدين. وكذلك الطلاب يريدون أن ينتجوا عندما يشعرون بأنهم آمنون ومحط اهتمام المعلم. تقول ماسترسون: «إذا كان المعلم فعلاً يتواصل ويحب تلاميذه وإذا كان تلاميذه يحبونه عندها سيكون عندك فصل فعال. الأمر لا يتعلق بالقوانين بل بالعلاقات».

المعلمون الرائعون سيتعلمون شيئًا شخصيًا عن الطالب من اليوم الأول مثل اسم حيوانه الأليف. وسيتابعون الثقافة الرائجة عن طريق مشاهدة أحدث أفلام الأطفال وقراءة كتب الأطفال. حالما تتوطد العلاقة وتتوثق الألفة بين المعلم وتلاميذه فإن هؤلاء التلاميذ عادة ما يحسنون التصرف لأنهم لا يريدون أن يخيبوا ظن المعلم.

أنت نفسك

جميعنا جربنا الإرهاق الذي ينشأ عن محاولتنا لأن نكون كل شيء لكل شخص. المعلمون الرائعون فوق كل هذا يتصرفون على طبيعتهم في الفصل. تقول دوماناج: «قدم نفسك بطريقة حقيقية. لا تضع على وجهك قناعًا. لا تستطيع أن تدعي أنك في مزاج جيد لأن الأطفال يستطيعون أن يروا جيدًا ما وراء القناع». عندما تقدم نفسك كإنسان سيتعلم الأطفال من قدرتك على التكيف. وتضيف دوماناج: «نحن نضحك ونبكي ونغني لأن هذا كله جزء من الحياة. لا أستطيع أن أكون رجلاً آليًا في الفصل. أريد أن أريهم كيف يتعاملون مع المعوقات والمشاعر الصعبة».

المعلمون الحقيقيون يشاركون طلابهم بهواياتهم المحببة أو يحضرون أبناءهم إلى المناسبات التي تقيمها المدرسة ليرى طلابهم بعدًا آخر من حياتهم. قد يكون المعلمون شخصيات ذات سلطة ولكنها داعمة في الوقت نفسه. تقول المديرة جيمس: «المعلم مثل أب ثان. دائمًا ما أقول لتلاميذي أنا أمكم النهارية».

وتستمر القائمة...

عندما تفكر بالقبعات العديدة التي تلبسها في المدرسة ماذا يمكن أن تضيف؟ ربما ستتربع القائمة المهن التالية: مصمم لوحات حائطية، منظم مهني، طاهي وجبات، مرشد عائلي، منسق مناسبات خاصة، جامع تبرعات، مشجع فريق.

تقول إلجين إن الطريقة التي يعرف بها المعلمون ذوو التأهيل العالي تتطور مع الأيام ومن الجيد لهذه المهنة أن تدفع لتتطور. وتضيف إلجين معلمة الابتدائية ذات الستة والثلاثين عامًا: «المعلمون الذين أقابلهم يرغبون أن يعملوا أفضل ما في وسعهم وهم دائمًا في حالة بحث. طالما كنا نرغب في أن نفعل أفضل ما في وسعنا فلابد أن نتقدم للأمام».■

عمدة مدينة شيكاغو يدعو لاختصار العطلة الصيفية

شهران في عطلة ؟ إنه أمر مثير للسخرية..!

المصدر: بي بي سي نيوز، ٢٠٠٥/١٠/١٢م
ترجمة : أحمد أبوزيد محمد

صرح عمدة مدينة شيكاغو، إحدى أكبر المدن في الولايات المتحدة الأمريكية، ريتشارد دالي بأنه «إذا كنا نرغب في منافسة اقتصاديات دول آسيا، على الطلاب الأمريكيين أن يمضوا ساعات أطول في التعليم». وأضاف دالي «إذا كنا سننافس الهند والصين، فعلينا أن نعلم أن طلابها يمضون ستة أيام دراسية في الأسبوع علاوة على أنهم لا يتمتعون بعطلة صيفية». ويصف دالي العطلة أو الإجازة الصيفية قائلاً: «إن قضاء شهرين في عطلة أمر مثير للسخرية في هذه البلاد».

وفي افتتاح الحرم المدرسي لإحدى المدارس العليا الجديدة في مدينة شيكاغو، قال عمدة المدينة إن المدارس في حاجة إلى بذل المزيد من الجهد لخلق قوى عاملة مدربة وماهرة.

وأضاف العمدة «إن إدخال نظام الجدول الدراسي القائم على الدراسة على مدار العام في ثالث أضخم نظام تعليمي في الولايات المتحدة لأمر مكلف للغاية، لكن الاستثمار في هذا المجال أمر ضروري جدًا. إننا ننفق ١٦ بليون دولار أمريكي على برامج وكالة الفضاء الأمريكية «ناسا»، فلماذا لا ننفق مزيدًا من الأموال على إنشاء برامج صيفية لكل طفل في هذه البلاد».

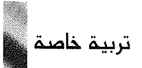
إن الطلاب في مدينة شيكاغو يدرسون لمدة ١٨٠ يومًا في العام، بينما تبلغ الأيام الدراسية في إنجلترا ١٩٠ يومًا. ورغم ذلك، هناك نقاش دائر في إنجلترا حول تمديد فترة استخدام المدارس من دون زيادة ساعات دراسة الأفراد. أما المقصود بتمديد فترة المدارس فهو أن تفتتح أبوابها منذ الثامنة صباحًا وحتى السادسة مساء بهدف توفير النوادي المدرسية قبل وبعد فترة الدراسة لمساعدة الأطفال والآباء العاملين.

وتعتزم إحدى المدارس في بلدة روشدال استشارة المعلمين وأولياء الأمور والآباء بشأن فكرة فتح المدرسة للدراسة على مدار ٣٦٤ يومًا في العام. ويعني هذا استمرار عملية التدريس طوال العام، حتى خلال نهايات الأسبوع، ولكن هذا لا يعني أن كل طالب سيكون منخرطًا في الدراسة في نفس الوقت مع باقي طلاب المدرسة».

بيد أنه من الناحية الإنتاجية التعليمية، تظهر المقارنات التي أجريت بين عدد الساعات الإجمالية في الدراسة عدم وجود علاقة بالضرورة بين قضاء ساعات دراسية أطول وتحقيق إنجاز علمي أفضل.

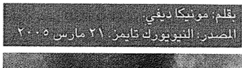
وعلى سبيل المثال، فنلندا التي تعد ضمن دول العالم الصناعي، والتي يدرس فيها الطلاب أدنى ساعات دراسية مقارنة بما حولها، تعتبر إحدى أبرز الدول صاحبة الأنظمة التعليمية الأعلى أداءً. وفي نفس السياق نجد أن النرويج والدنمارك والسويد وكوريا يطبقون نظامًا تعليميًا يتسم بعدد ساعات دراسية منخفضة، لكنهم يتمتعون بمعدلات إنجاز مرتفعة. ويعكس هذا التقليد الاسكندنافي المتبع مع الأطفال والخاص بدخولهم المدرسة في سن متأخرة.

وتظهر الأرقام الصادرة عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أن ساعات الدراسة التي يمضيها الطلاب في إنجلترا واسكتلندا أعلى من متوسط مثيلاتها في دول أخرى.■



جدل حول الجدوى والتبعات

مشروع مدينة خاصة للصم



بقلم: مونيكا ديفي
المصدر: النيويورك تايمز، ٢١ مارس ٢٠٠٥

ينظر مارتن تي ميلر، وهو أصم، واقفًا في حقل فارغ على طول طريق سريع تجتاحه الرياح، إلى المدينة التي يريد إنشاءها هنا: مكان بني على لغة الإشارة الأمريكية، حيث يقوم المعلمون في المدارس بالتدريس بالإشارة، يجري مجلس المدينة مناقشاته بلغة الإشارة، ويكون مطلوبًا من عاملي المطاعم معرفة التعبير عن الطلبات بالإشارة.

ما يقارب مئة عائلة — ممن لديهم أشخاص صم، أو ثقيلو السمع أو يسمعون ولكنهم يريدون مجرد التواصل بلغة الإشارة — قد أقروا بصورة علنية نيتهم العيش في قرية السيد ميلر، التي سوف تحمل اسم لورانت، على اسم لورانت كليرك، معلم فرنسي للصم في القرن التاسع عشر.

المخططون، المعماريون وسكان المستقبل من مختلف الولايات والدول الأخرى سوف يتجمعون في معسكر في داكوتا الجنوبية يوم الاثنين وطوال الأسبوع لعمل الرسومات الزرقاء للمدينة، والتي سوف تسع ٢,٥٠٠ شخص على الأقل. السيد ميلر، الذي كان يتخيل ذلك لعدة سنوات، ينوي أن يشيع الأمر بشكل مثير.

«لا يلعب المجتمع أي دور لدمجنا»، كما قال السيد ميلر من خلال مترجم. «لا يرى أطفالي نماذج يقتدون بها في حياتهم: حكام مدن، مديري مصانع، عاملي بريد، أصحاب أعمال تجارية. لذا نقوم بإقامة مكان لإظهار ثقافتنا الفريدة، مجتمعنا الفريد».

في الوقت الذي ازدادت فيه تجمعات الصم على نطاق الدولة، مثل تلك التي نشأت في مارثاس فينيارد قبل عدة عقود، فسوف تكون هذه المدينة الأولى التي يتم إنشاؤها خصيصًا للأشخاص الذين يستخدمون الإشارة، كما يقول القائمون عليها. حتى المكان، في داكوتا الجنوبية القليلة السكان، تم اختياره بقصد بناء قوة سياسية سريعة لملايين الصم وثقيلي السمع من أفراد الأمة، المجموعة التي كسبت القليل من المكاتب المنتخبة على مدى القطر.

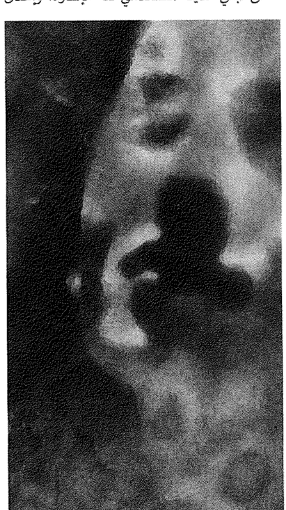
ولكن في العالم السياسي المعقد لثقافة الصمم فإن لورانت تعتبر فكرة مستمرة بتزايد. بالنسبة للبعض، مثل السيد ميلر، زوجته، جينيفر، وهي الأخرى صماء وأطفالهم الصم الأربعة، تبدو أنها أبسط الأمنيات: أن يعيشوا في مكان يشاركون فيه بالكامل في الحياة اليومية. الآخرون، عمومًا، وبالأخص المدافعون عن التقنية التي تساعد الصم على استخدام لغة الكلام، يتساءلون إذا ما كانت هذه المدينة سوف تعزل الصم بالكامل وتبعدهم أكثر مما كانوا.

«نعتقد أن هنالك فائدة كبيرة للناس أن يكونوا جزءًا من العالم ككل»، كما قال تود هاوستون، المدير التنفيذي لجمعية ألكسندر قراهام بيل للصم وثقيلي السمع في واشنطون. «أفهم الرغبة في الوجود حول أشخاص مثلنا، وليست لدي مشكلة في ذلك، ولكني لا أعتقد أن تلك فكرة حكيمة. إن تلك، إذا سألتني، عقلية قريبة بعض الشيء من لعبة التدوير بالعربات».

وقال إنه خلال السنوات الخمس عشرة الماضية،

قد أصبح أسهل بالنسبة للصم وثقيلي السمع أن ينموا استخدام لغة الكلام، بسبب الزيادة الراسخة في استخدام زراعة قوقعة الأذن، التشخيص المبكر بصورة أكبر والعلاج للأطفال الصم والجهود المبذولة لوضع بعض الأطفال الصم في المدارس العادية. أطلقت تلك الحقيقة جدلاً سياسيا حول ماذا يعني أن تكون أصم؟ ما أنماط التواصل – الإشارة أو التحدث – التي يجب أن يركز عليها الصم؟

أولئك الذين يودون العيش في لورانت، بالرغم من أنهم يقولون إن قصدهم ليس بالمرة الإقصائية، ولكن ضم أناس مختلفين، وبخاصة أولئك الذين لا يملكون متعة التواصل بالحديث. «نحن لا نبني مدينة للصم»، كما قالت إم. إي. بروواكز، والدة زوجة السيد ميللر وشريكته التجارية في مشروع مدينة لورانت. «نحن نبني مدينة لمستخدمي لغة الإشارة. واحدى



أكبر المجموعات التي نتوقع أن تكون هنا هم الآباء والأمهات من غير الصم الذين لديهم أطفال صم».

الجدة بروواكز التي تنوي الإقامة في لورانت، ليست صماء، لديها ابنتان، واحدة صماء والأخرى ليست صماء، ولديها ثمانية أحفاد، أربعة منهم صم. على النطاق الوطني، يقول الخبراء إن حوالي ٩٠٪ من الأطفال الصم يولدون لوالدين يسمعون، محدثين إشكالية. في بعض الحالات، حول اللغة التي يجب أن تستخدم داخل منزل واحد.

في وقت مبكر من القرن التاسع عشر، ناقش الصم إمكانية إقامة «دولة للصم»، كما قال جيرارد باكلي، موظف بالمعهد الفني الوطني للصم في روشيستر. ولكن الفكرة لم تدم طويلاً. وفي أماكن أخرى، وبسبب القرب من المدارس والأعمال التجارية المقصورة على الصم، فقد تجمع أعداد كبيرة من الصم في مدن مثل روشيستر، واشنطون، أولاثى، كان، فريدريك، إم دي، وسويكس فولز، إس دي.

الاختلاف في لورانت، كما البعض من بين التسع والعشرين أسرة الذين حجزوا مساحات في المدينة من أماكن بعيدة مثل لندن واستراليا، أن كل عنصر فيها قد قاموا بتصميمه في عقولهم. المنازل والمحلات التجارية كما يقولون سوف تتضمن مساحات مفتوحة وزجاج لتسهيل الرؤية عبر المسافات البعيدة. خدمات الشرطة والإطفاء سيتم تصميمها بإشارات ضوئية أكثر وصافرات إنذار أقل. تتوفر توصيلات إنترنت بسرعة عالية في كل المدينة، بما أن الإنترنت وخدمة نقل الفيديو قد أصبحت أنماطا حيوية للتواصل بالنسبة للصم. وأي محلات، متاجر أو مطاعم تتطلب أن تكون متعاطفة مع لغة الإشارة.

وهنا في سالم، البلدة الزراعية التي تبلغ من العمر ١٢٥ عامًا بعدد سكانها البالغين ١٣٠٠ نسمة والتي تبعد ثلاثة أميال من الموقع المقترح لمدينة لورانت، يبدو أن الناس غير مستيقنين عما يقررونه حول الفكرة. «لم يحدث مطلقًا أن شخصًا فكر وحاول أن ينشئ بلدة»، حسب ما يقول جوزيف كولبيك، حلاق البلدة.

على طول الطريق الرئيسي خلال المدينة،

افتتح السيد ميللر والسيدة برواكز، هما أصلاً من ميتشجان، مؤخرًا(مكتبًا صغيرًا) لإنشاء المدينة والترويج لها. انتقلوا إلى سالم منذ وقت ليس ببعيد، مختارين المنطقة بعد أن قاموا بمسح لكل الدولة يبحثون في عوامل مثل السكان، الطقس، تكلفة الأرض.

يتساءل بعض الناس كيف ستتداخل المدينة المقترحة بعدد سكانها البالغ ٢,٥٠٠ نسمة مع سكان ضاحية ماك كوك البالغين ٦,٠٠٠ نسمة واقتصادياتها المعتمدة على الذرة، الأبقار ،الخنازير. ويقول آخرون إنهم يشكون أن لورانت سوف تكون حقيقة واقعة.

كشف السيد ميللر والسيدة برواكز القليل عن التكاليف وخططهم لتمويل لورانت. يقولون إنهم يستخدمون مال الأسرة، بالإضافة إلى البعض من مجموعة «مستثمرين خيريين» يقودها رجل لديه بنت صماء ولا يرغب أن يذكر اسمه. بنك داكوتا الوطني الأول يساعد في تأمين التمويل، وقد وفر الاثنان خيارًا بمساحة ٢٧٥ فدانًا حتى الآن. يقولان إنهما ينفقان ٣٠٠,٠٠٠دولار لأعمال التخطيط أثناءالاجتماعات التي سوف تنتهي يوم السبت. أولئك الذين قاموا بحجز مساحات في لورانت يتوقع أن يضع كل منهم تأمينًا بمبلغ ١٠٠٠دولار عن الملكيات المشتركة ومساحات بناء المنازل خلال الأشهر القليلة القادمة.

بالنسبة لكثير من هؤلاء — الذين يأتون من ولايات مثل كاليفورنيا، فلوريدا، نيويورك — فإن الانتقال إلى براري داكوتا الجنوبية (تعداد سكانها ٧٦٠,٠٠٠ نسمة) قد يبدو صدمة ثقافية هائلة. ولكنهم يخططون لبدء أعمال تجارية كالمتاجر والمطاعم، محطات الوقود والفنادق، وكما يقول بعضهم فإن فوائدها قد تضاهي كل ما يثير لديهم من قلق بخصوص المكان.

لورنس جيه بريك، إداري مدرسة متقاعد من فلادلفيا، قال إن لورانت جذبت الانتباه إلى حد أن معظم من يسمعون بها سوف يكافحون حتى ليقبضوا: حيث لم يعد هناك خجل من الجيران، خوف من أنه لن يتمكن من التواصل، لم يعد له أن يخمن ماذا يقول عامل المتجر عن السعر؛ لم يعد له أن يعتذر أنه أصم.

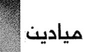
بالرغم من أن بعض الناس يجادلون في أن لورانت قد تعزل الصم، فإن إتش-ديركسن إل. بومان، الذير يدير البرنامج الرئيس في دراسات الصم بجامعة قالوديت، قال إن الخطط أشارت بالفعل إلى عمل تعاوني هام بين الصم وغير الصم، واحد من النوع الذي لا يتم تشجيعه دائمًا من مجتمع الصم. هذا ملاحظ بصورة كبيرة، كما قال، بما أن الكثير من غير الصم بدؤوا يتعلمون لغة الإشارة الأمريكية، والتي تشكل الآن اللغة الخامسة الأكثر دراسة في الجامعات.

«غير الصم غير مرحب بهم في مدارس الصم، أندية الصم»، كما قال السيد بومان. «ولكن لا حاجة لك بمساعدات سمعية لتشتري أرضًا في لورانت، بدكوتا الجنوبية. هنالك بكل بساطة التزام بأن للعيش في بيئة ممركزة بصريًا تدعم اللغة اليدوية كمقابل للغة الكلام».

ولكن د. مايكل نوفاكمن ايربانا، الذي كان يقوم بعمليات زراعة قوقعة الأذن منذ العام ١٩٨٤م، قال إنه كان مقتنعًا أن الاتجاه وسط الصم كان بالفعل التحول إلى أنواع العلاج الذي يساعد الأجيال القادمة من الصم على استخدام لغة الكلام.

«مجتمعات كهذه لديها مكان حقيقي للأشخاص الذين لا يستطيعون أو لا يختارون استخدام تقنيات السمع»، كما قال د. نوفاك عن لورانت. «ولكن بمرور الزمن، سينخفض ذلك العدد». كما يتساءل فيما بعد قائلاً إذا كانت فكرة مثل لورانت قد تتلاشى.

فيما يختص بهذا الجزء، رغمًا عن ذلك، قال السيد ميللر إن التقارير عن «موت لغة الإشارة وثقافة الصم مازالت مبالغ فيها بصورة كبيرة». وقال «ليس متاحًا لكل شخص الحصول على تقنيات كزراعة قوقعة الأذن.أنا شخصيًا لا أريدها لنفسي»، حسب قوله. «أنا سعيد جدًا بأنني أصم. بالنسبة لي، فإن ذلك هو كأن تسأل أسيويًا أو شخصًا أسود إن كان/ كانت يود أن يحصل على فاتورة مقابل أن يتحول إلى شخص أبيض».



المعلّم السعودي - في أطروحة أكاديمية - :

هل لديه «ولاءٌ تنظيمي» لمهنته... وللوزارة؟!

ما مستوى «الولاء» الذي يكنّه معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية لمهنته كمعلّم ولوزارة التربية والتعليم كمنظمة تربوية وطنية؟ وما مدى ارتباط هذا الولاء بالعوامل الشخصية للمعلّم السعودي؟ وما مدى ارتباط ولاء المعلم السعودي لمهنته وللوزارة بالعوامل الوظيفية لمهنة التعليم في المملكة؟ الدراسة التالية استهدفت الإجابة عن هذه التساؤلات.

يرتبط مفهوم الولاء التنظيمي بمفاهيم العلاقات الإنسانية وإدارة الموارد البشرية والثقافة المنظمية والسلوك التنظيمي وغيرها من سلسلة مترابطة من المفاهيم العلمية الإدارية، التي تقدّر في المقام الأول العنصر البشري في المنظمات الخدمية ومنظمات الأعمال.

ويلاحظ أن المكتبة العربية تفتقر إلى دراسات الولاء التنظيمي، وهي مسألة قد ترد إلى حداثة هذا المبحث نسبيًا في أدبيات الإدارة. كما أن الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع في معظمها وغالبيتها دراسات أجريت في منظمات الأعمال أو مجال الإدارة العامة. وتتفاقم ندرة الدراسات العربية للولاء التنظيمي في المجال التربوي؛ فهي بالإضافة إلى ندرتها – تربويًا – تناولت الولاء التنظيمي للقيادات التربوية أو الأكاديميين في الجامعات. ومع تقدير الباحث لهذه الدراسات ووجاهة تركيزها على القيادات التربوية أو على أساتذة الجامعات، إلا أن العنصر البشري، في المنظومة التربوية، الذي يفترض أن يهتم متخذو القرار التربوي بمعرفة مستوى ولائه التنظيمي قبل غيره، هو «معلم التعليم العام».

الولاء التنظيمي

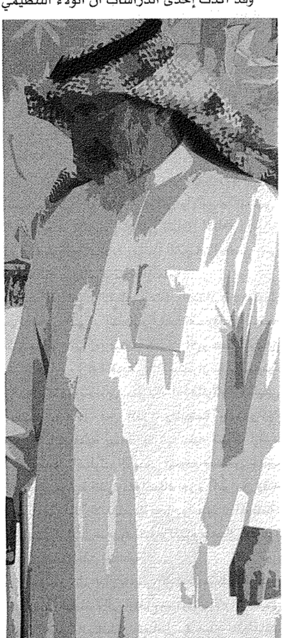
الولاء في الفكر الإداري المعاصر تعبير يشير بشكل عام إلى مدى الإخلاص والاندماج والمحبة التي يبديها الفرد تجاه عمله، وانعكاس ذلك على تقبّل الفرد لأهداف المنظمة التي يعمل بها وتفانيه ورغبته القوية وجهده المتواصل لتحقيق تلك الأهداف. وتعدّد المنطلقات لدراسات الولاء أدى إلى تعدّد تعريفاته. لكن الملاحظ هناك اتجاهان يحكمان تعريف الولاء التنظيمي هما الاتجاه التبادلي والاتجاه النفسي؛ فبينما يعتد الاتجاه التبادلي بتبادل المنافع والمزايا بين المنظمة والأفراد، يستند الاتجاه النفسي إلى البناء النفسي للفرد تجاه المنظمة.

يعرّف الولاء التنظيمي بأنه «اعتقاد قوي وقبول من جانب أفراد التنظيم بأهداف وقيم المنظمة التي يعملون بها، ورغبتهم في بذل أكبر عطاء ممكن لصالحها مع رغبة قوية في الاستمرار في عضويتها والدفاع عنها وتحسين سمعتها». إذًا فالولاء التنظيمي استثمار متبادل بين الفرد والمنظمة باستمرارية العلاقة التعاقدية بينها، يترتب عليه سلوك الفرد سلوكًا يفوق السلوك الرسمي المتوقّع منه من جانب المنظمة، ورغبة الفرد في إعطاء جزء أكبر من وقته وجهده من أجل الإسهام في نجاح واستمرار المنظمة؛ كالاستعداد لبذل مجهود أكبر والقيام بأعمال تطوعية وتحمّل مسؤوليات إضافية.

ويرجع كثير من باحثي الإدارة ومنظريها تفوق المنظمات اليابانية إلى ارتفاع مستوى الولاء التنظيمي لدى الفرد الياباني العامل في هذه المنظمات. فالمشاركة والاحترام جعلا من اليابانيين وحدة

بشرية متعاونة لحل المشكلات، والموظف الياباني يعطي الحقوق الفردية أولوية ثانوية في مقابل مصلحة منظمته وأسرته. وهذا التميز للمنظمات اليابانية جر الكثير من الدراسات العلمية إلى الكشف عن علاقة الولاء التنظيمي المرتفع بالثقافة الاجتماعية والأسلوب التنظيمي في المنظمات اليابانية؛ فالمنظمات اليابانية تعزز موظفيها داخل وخارج المنظمة مقابل ولائهم لها (راجع نظرية Z في الإدارة اليابانية لأستاذ الإدارة الأمريكي وليم أوشي).

وقد أكدت إحدى الدراسات أن الولاء التنظيمي



لدى الأفراد في المنظمات المختلفة، يمر بعدة مراحل كالتالي:

- مرحلة الإذعـان: وفيها يتقبل الفرد سلطة الآخرين، ويلتزم بما يطلبونه منه، مقابل الحصول على الفوائد المختلفة من المنظمة.
- مرحلة التطابق والتماثل: وفيها يتقبل الفرد سلطة وتأثير الآخرين لأجل رغبته في الاستمرار في العمل بالمنظمة ولأنها تشبع حاجته في الانتماء.
- مرحلة التبنّي: وفيها يكون الولاء ناتجًا عن تطابق أهداف الفرد مع أهداف المنظمة، وقيمه مع قيمها.

ولاء المعلم

يتخذ المعلم خلال حياته المهنية نوعين من القرارات يمكن تصنيفها في مستويين، كلاهما ذو علاقة بمستوى ودرجة الولاء التنظيمي لدى المعلمين.

ففي المستوى الأول يتخذ المعلم قرارًا بالانضمام إلى المنظمة التربوية من أجل الحصول على العائد المادي والضمان الوظيفي والانتماء إلى العاملين في الحقل التعليمي. والمعلمون عند هذا المستوى يؤدون عملهم بصورة تضمن لهم الاستمرارية في العمل ولكن بصورة لا تتجاوز الواجبات التي تحددها الوظيفة وعدم إعطاء أهمية للابتكار والتجديد.

أما في المستوى الثاني من قرارات المعلمين فيرتبط بالدرجة العالية من الإيجابية في العمل من جانب المعلمين. وهو مرتبط بتحقيق توقعات مثل التقدير المعنوي والمساهمة في قرارات العمل والاستقلالية وفرص تحقيق النجاح الشخصي.

وفي هذه الدراسة يُقصد بولاء المعلّم: «قوة اندماجه مع منظمته التربوية (وزارة التربية والتعليم) ودرجة ارتباطه بها وقبوله لأهدافها وقيمها وبذل أكبر جهد ممكن من أجلها مع رغبته في الاستمرار في أداء عمله التعليمي (مهنة التعليم). وذلك من النواحي التالية:

الولاء العاطفي: وهو الارتباط الوجداني الذي يربط المعلم بمهنته وبالوزارة؛ وهو يتأثر بدرجة إدراك المعلم للخصائص المميزة لمهنته، كدرجة استقلالها وتنوع مهارتها.

الولاء المعياري: وهو إحساس المعلّم بأن الوزارة

تسمح له بالمشاركة والتفاعل الإيجابي إلى درجة رسم الأهداف والسياسات العامة للتنظيم، وبأن البيئة التنظيمية في الوزارة تسمح له بالمشاركة الفعّالة في كافة مجريات اتخاذ القرار.

الولاء المستمر: وهو القيمة الاستثمارية التي يقدّرها المعلّم من استمراره في مهنة التعليم وفي الوزارة، وما سيفقده لو قرّر الالتحاق بجهة أو بمهنة أخرى.

الدراسة في الميدان

اختار الباحث منطقة الباحة التعليمية كنموذج يمكن تعميم نتائجه على معلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية، لتوحّد الخصائص الوظيفية لمهنة التعليم في المملكة. كما اختار الباحث جميع معلمي المرحلة الثانوية في هذه المنطقة كمجتمع لهذه الدراسة.

واتبع الباحث، في هذه الدراسة، المنهجية الوصفية بشقيها المسحي والارتباطي؛ الشق المسحي لتحديد درجة مستوى الولاء التنظيمي لدى المعلمين السعوديين، والشق الارتباطي لتحديد قوة العلاقة بين العوامل الشخصية والوظيفية وبين مستوى الولاء التنظيمي لدى المعلم السعودي.

وعليه، استخدم الباحث استبانة مركبة من ثلاثة أجزاء، كوسيلة لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن تساؤلات الدراسة، وهي الأجزاء التالية:

- خطاب تعريفي إرشادي.
- البيانات الديموغرافية (الشخصية) للمعلم السعودي وهي: السن - الحالة الاجتماعية- المرتّب - مستوى التعليم - المؤهّل - مدة الخدمة - التخصص - النصاب التدريسي.
- العبارات التي تقيس العوامل الوظيفية لمهنة التعليم المتعلقة بالولاء التنظيمي لدى المعلم السعودي، وهي: أهمية الوظيفة – الاستقلالية - وضوح الدور – تنوع المهام – مكافآت الوظيفة – العلاقات الاجتماعية للوظيفة – المعلومات والتغذية الراجعة.
- أداة قياس الولاء التنظيمي المقنّنة، التي طوّرها بورتر وزملاؤه Organizational Questionnaire Commitment OQC، متوافقة مع مقياس ليكرت العالمي (٧ درجات لدرجة الموافقة)، بحيث تكشف هذه الأداة عن درجة موافقة المعلم على ١٥ جملة مقنّنة تتعلق بولائه التنظيمي.

ولاء المعلم السعودي

بعد تنفيذ الدراسة ميدانيًا في منطقة الباحة التعليمية، خلال العام الدراسي ١٤٢٥/٢٤هـ، استخدم الباحث عددًا من الأساليب الإحصائية العلمية المناسبة لطبيعة الدراسة؛ فمن الناحية المسحية استخدم الباحث تقنيات الإحصاء الوصفي كحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي ومعامل الاختلاف، وذلك لتحديد خصائص مجتمع الدراسة واتجاهاتهم. ومن الناحية الارتباطية استخدم تقنيات الإحصاء الاستدلالي كمعاملات الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) واختبارات الفروق (T ومان ويتني) إضافة إلى أسلوب الانحدار التدريجي.

انتهى الباحث إلى كم كبير من النتائج الإحصائية التفصيلية ذات العلاقة بمستوى الولاء التنظيمي لدى المعلم السعودي وارتباطه بعدد من العوامل الشخصية والوظيفية، وهي النتائج التي أجملها فيما يلي:

- اختلفت اتجاهات المعلمين السعوديين – حسب مقياس ليكرت - نحو موافقتهم على علاقة عدد من العوامل الوظيفية بمستوى ولائهم التنظيمي (للمهنة وللوزارة).
- أبدى المعلم السعودي «موافقته التامة» حول

الولاء في الفكر الإداري المعاصر تعبير يشير بشكل عام إلى مدى الإخلاص والاندماج والمحبة التي يبديها الفرد تجاه عمله، وانعكاس ذلك على تقبّل الفرد لأهداف المنظمة التي يعمل بها وتفانيه ورغبته القوية وجهده المتواصل لتحقيق تلك الأهداف

علاقة «أهمية وظيفة التعليم» و«وضوح مهامها» بمستوى ولائه التنظيمي.

- أبدى المعلم السعودي «موافقته» حول علاقة «استقلالية وظيفة التعليم» و«تنوع مهامها» و«مكافآتها» و«علاقاتها الاجتماعية» بمستوى ولائه التنظيمي.

- أبدى المعلم السعودي «موافقته إلى حد ما» حول علاقة «المعلومات والتغذية العكسية» بمستوى ولائه التنظيمي.

- لا يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين العوامل الشخصية الأخرى للمعلم السعودي (السن، الحالة الاجتماعية، مدة الخدمة، التخصص، نصاب التدريس) وبين مستوى ولائه التنظيمي.

- يوجد ارتباط موجب (طردي) ذو دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين مستوى التعليم ومستوى الولاء التنظيمي للمعلم السعودي.

- يوجد ارتباط موجب (طردي) ذو دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ٠,٠١ بين العوامل الوظيفية لمهنة التعليم في المملكة (أهمية الوظيفة، استقلاليتها، وضوح الدور، تنوع المهام، مكافآت الوظيفة، العلاقات الاجتماعية، المعلومات والتغذية الراجعة) وبين مستوى الولاء التنظيمي للمعلم السعودي.

- أكثر العوامل تأثيرًا في الولاء التنظيمي لدى المعلم السعودي هي العوامل الوظيفية التالية: (أهمية الوظيفة - المعلومات والتغذية العكسية - مكافآت الوظيفة)؛ إذ تفسّر هذه العوامل الثلاثة ٧٥٪ من التغيّر الذي يطرأ على الولاء التنظيمي للمعلم السعودي.

أكثر العوامل تأثيرًا في الولاء التنظيمي لدى المعلم السعودي هي العوامل الوظيفية التالية: (أهمية الوظيفة - المعلومات والتغذية العكسية - مكافآت الوظيفة)؛ إذ تفسّر هذه العوامل الثلاثة ٧٥٪ من التغيّر الذي يطرأ على الولاء التنظيمي للمعلم السعودي

زيادة ولاء المعلم السعودي

بناء على النتائج الإحصائية للدراسة، أوصى الباحث بعدد من التوصيات التي رأى أنها سترفع من مستوى الولاء الوظيفي لدى المعلم السعودي لمهنته ولوزارة التربية والتعليم، وأهمها:

- تعزيز أهمية رسالة المعلم في المجتمع؛ ابتداء من المعلم نفسه وانتهاء بالبيئة المحيطة به (رسمية وغير رسمية)، بإعطاء مهنة المعلم ما تستحق من التقدير سواء من الرؤساء في العمل أو من المجتمع الخارجي.

- التوازن الإعلامي في إبراز وظيفة المعلم بين الوظائف الأخرى كالقيادات التكنوقراطية والإدارية.

- تعزيز «وضوح الدور» بالنسبة لوظيفة المعلم في مقابل المهام التربوية الأخرى، بعقد الدورات التكثيفية للعاملين في مجال الإدارة المدرسية والإشراف التربوي وغيرها من المهام غير التدريس.

- تمكين المعلم من التقويم الذاتي لنفسه، وتزويده - باستمرار - بصورة من تقرير الأداء الوظيفي.

- تصميم أداة لتقويم المعلم تتلاءم مع طبيعة عمله، وعدم التقيّد الحرفي بنموذج الخدمة المدنية.

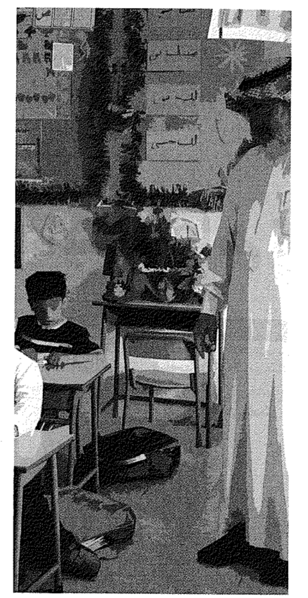
- فتح أبواب مواصلة الدراسة للمعلمين لزيادة إيمان المعلم برسالته.

- تفعيل دور التغذية الراجعة من خلال الإشراف التربوي، وتزويد المعلم بواقع أدائه وكيفية تطويره من خلال الأساليب الإشرافية الحديثة.

- إتاحة مصادر المعلومات للمعلم وتزويده على الدوام بالجديد في المجال التربوي.

- توفير حوافز إضافية وخدمات مصاحبة للمعلمين، لتطلّب عمله لهذه الحوافز والخدمات كالسكن والعناية الطبية.

- تمكين المعلمين من إبداء الرأي والمشاركة في اتخاذ القرارات على المستويات المحلية والعالمية، لتعزيز ثقة المعلم بنفسه والنمو الذاتي.



نحو مزيد من الولاء

قدّم الباحث عددًا من المقترحات الرامية إلى ضمان درجة كبيرة من الولاء التنظيمي لدى المعلم السعودي في المستقبل، ومنها:

- اشتراط «الرخص» وتجديدها دوريًا لمزاولة مهنة التعليم، على أن توضع لها أسس موضوعية ونوعية، حتى لا تتحول إلى مزيد من الروتين والإجراءات البيروقراطية.
- تهيئة مناخ تنظيمي مريح للمعلمين.
- حسن اختيار الطلاب المنتسبين لبرامج إعداد المعلمين على أساس توفر الصفات الشخصية المناسبة والقدرات العقلية المقبولة.
- إيجاد جمعيات مهنية للمعلمين تهتم بالجانب الفني والمصلحي للمهنة.
- التدوير الوظيفي لشاغلي الوظائف التعليمية بين مهام التعليم والإدارة المدرسية والإشراف التربوي.
- تطبيق مقياس الولاء التنظيمي في اختبارات الكفايات عند الترشيح للفرص التدريبية والتعليمية.

دراسة لاحقة ضرورية

وعلى صعيد الدراسات اللاحقة لهذه الدراسة، فيما يتعلق بولاء المعلمين السعوديين لمهنتهم ولوزارة التربية والتعليم اقترح الباحث ما يلي:

- بناء مقياس للولاء التنظيمي يتلاءم مع البيئة العربية ومع خصوصيات المنظمات التربوية.
- بحث مدى تأثير متغيّر «الجنس» على مستوى الولاء التنظيمي للمعلمين والمعلمات في وزارة التربية والتعليم.
- بحث تأثيرات «الرضا الوظيفي» و«الصراع التنظيمي» كمتغيرين يتوقع أن لهما ارتباطًا بمستوى الولاء التنظيمي لدى المعلم.
- بحث الآثار السلبية للولاء التنظيمي، كتأثيره على حياة الموظف خارج بيئة العمل والاحتراق النفسي والعلاقات الإنسانية بين الزملاء.
- بحث مدى تأثير نمط القيادة التربوية (المدرسية والتعليمية) على مستوى الولاء التنظيمي للمعلمين.
- إجراء دراسة مقارنة حول الولاء التنظيمي لشاغلي الوظائف التعليمية مع غيرهم من موظفي الخدمة المدنية وموظفي القطاع الخاص.■

- عنوان الدراسة: «الولاء التنظيمي لمعلمي المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة التعليمية (دراسة ميدانية)».
- تاريخ الدراسة: ١٤٢٤/١٤٢٥هـ.
- الباحث: عبدالواحد سعود الزهراني.
- الدرجة العلمية: الماجستير في الإدارة التربوية والتخطيط.
- المشرف على الدراسة: د. علي بن عبدالله بن بردي
- رئيس قسم الإدارة التربوية والتخطيط.
- الجامعة: أم القرى بمكة المكرمة.
- عرض: محمد فالح الجهني – المدينة المنورة.

التقويم المستمر الشامل هو البديل

لماذا اختبار نهاية العام ؟

محمد سالم* - الرياض

* أستاذ التربية - جامعة الملك سعود

يُجمع التربويون على أن تطوير التقويم هو المدخل الحقيقي لإصلاح التعليم. فما لا يخضع للتقويم يتم إهماله. وقد أثبتت البحوث التربوية والنفسية أن توجه أولياء الأمور والطلاب هو السعي للحصول على درجات مرتفعة بصرف النظر عما تعلمه الطالب.

ربما يكون ذلك منطقيًا ومقبولاً في الحالات التي تكون المنافسة فيها شديدة، كما في نهاية كل مرحلة تعليمية تمثل عنق الزجاجة في السلم التعليمي. وقد ترتب على ذلك أن ما لا يحصل الطالب على درجات منه يهمل ولا يجد اهتمامًا سواء من الطالب أو ولي الأمر وحتى من المعلم ذاته! ولما كان الامتحان النهائي سواء في نهاية الفصل الدراسي أو في نهاية العام هو المصدر الأساسي للحصول على الدرجات، أصبح هو الهدف الرئيس من العملية التعليمية، فالمعلم في تدريسه يضع في اعتباره الامتحان وطريقته، والتلميذ في استذكاره لدروسه يجعل الامتحان هدفه الأساس ليصبح العام الدراسي كله عبارة عن إعداد للامتحان لا يخرج عن استرجاع لما حفظه التلميذ من معلومات، يتذكرها أثناء الامتحان، ثم ينساها بمجرد الانتهاء منه!! وقد ترتب على ذلك إهمال الأهداف الحقيقية للتعليم، والتي تتمثل في تنمية شخصية المتعلم في جميع جوانبها المعرفية والوجدانية والأخلاقية والمهارية، وكذلك تنمية قدراته الإبداعية ومراعاة الذكاءات المتعددة لدى الطلاب.

فمن المعروف لدى جميع التربويين أن الاقتصار على الامتحان النهائي فيه كثير من العيوب لعل من أهمها:

- أن هذا التقويم يأتي في نهاية الفصل الدراسي. وبالتالي لا يتيح للمعلم والطالب وولي الأمر اكتشاف نواحي القوة ونواحي الضعف في نمو الطالب في الوقت المناسب، بحيث يمكن دعم نواحي القوة وعلاج أوجه القصور أثناء الفصل الدراسي، ويكون الوقت قد انتهى دون علاج.
- أن هذا النوع من التقويم لا يوفر التغذية الراجعة للمعلم والطالب أثناء الدراسة، بحيث لا يستطيع المعلم اكتشاف أخطائه ويعدل من طريقة إعداده وتدريسه أثناء الفصل الدراسي. وكذلك لا يستطيع الطالب اكتشاف أوجه القصور لديه في الدراسة والاستذكار بحيث يعالج أسلوبه الدراسي.
- أن الامتحانات التحريرية النهائية تهمل المهارات المختلفة التي تُعد أهدافًا رئيسة للتربية والتعليم، فهي لا تصلح مثلاً لتقويم مهارات فنون اللغة، والمهارات العملية، ومهارات التفكير وحل المشكلات. كذلك الجوانب الوجدانية والسلوكية، وهي أهداف أساسية للعملية التعليمية.

- أن الامتحانات النهائية لا تمكن من تحقيق التتابع الأفضل لوحدات المقرر، فإذا كان تعلم الوحدة الثانية في مقرر ما يتطلب إتقان الوحدة الأولى، فإن ذلك يحتاج إلى تقويم مستمر، وهو ما لا يوفره نظام التقويم الحالي.

- أن نظام الامتحان النهائي الذي يتم خلال ساعتين أو أكثر، لا يمكن المعلم من تشخيص صعوبات التعلم التي قد يعانيها كثير من الطلاب، ومن ثم لا يمكنه تصميم برامج علاجية لهم، فيزداد تخلفهم ويزيدون من الهدر التعليمي.

ومن هنا لابد من تطوير التقويم التربوي حتى يمكن إحداث نقلة نوعية في مستوى العملية التعليمية.

والتقويم المستمر الشامل هو المستخدم في جميع النظم التعليمية المتقدمة، مثل نظام التعليم في ألمانيا واليابان وفرنسا وفنلندا والولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من الدول.



وفي ضوء الاتجاهات العالمية في هذا المجال يمكن تقديم المقترحات التالية:

- التأكيد أن يكون التقويم أصيلاً يعتمد على عمل حقيقي وعلى تقويم الأداء، الأمر الذي يتطلب تحديد معايير الأداء التي تغطي جميع جوانب التعلم المختلفة في نهاية كل مرحلة تعليمية.

- البدء بعمليات التطوير في وقت مبكر في الصفوف الأولى من التعليم، والتوسع التدريجي إلى أن تغطي الصفوف العليا.

- أن يكون التقويم عملية مستمرة طوال الفصل الدراسي على جميع أنشطة التعلم التي يزاولها الطالب في المدرسة، والتي من خلالها تتم عمليات التشخيص ومن ثم العلاج.

- أن يكون التقويم شاملاً لجميع جوانب نمو الطلاب، واعتماد مفهوم الذكاءات المتعددة كأسس لعمليات التقويم.

- تنوع أساليب التقويم وأدواته لتلائم الاستراتيجيات والنماذج التعليمية المختلفة، وتغطي جميع الأنشطة التي يقوم بها الطالب لتشمل مختلف أنواع الاختبارات التحريرية والشفوية والعملية، ومقاييس اتجاهات وأساليب الملاحظة، وكتابة التقارير، والقيام بمشروعات ومهام معينة.

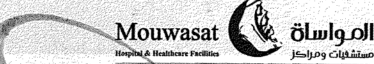
- استخدام ملف إنجاز الطالب (Portfolio) الذي يمكن من خلاله جمع عينات من عمل الطالب وأنشطته وتسجيل مدى ما حققه من تقدم ومزاولة للأنشطة المختلفة.

- الاهتمام بنظام التقويم التراكمي الذي لا يقتصر على تقويم الطالب في درس واحد أو عدد من الموضوعات، بل أكثر من عام دراسي بما يتيح التحقق الفعلي من مستويات الطلاب وقدراتهم.

- الاعتماد على أن تكون المدرسة منطلقًا أساسيًا لعمليات التطوير الذي يتطلب المشاركة الفاعلة الجادة لمعلمي ومديري المدارس.

- الاهتمام بإعداد الكوادر اللازمة للقيام بالعمليات والأنشطة المختلفة لهذه المقترحات على جميع المستويات المركزية والمحلية خاصة للمعلمين والمشرفين التربويين.

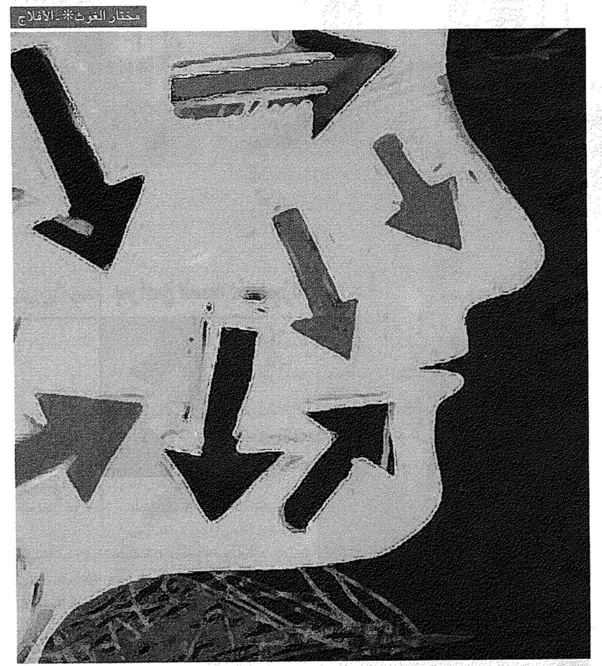
وبدون هذا التطوير سوف نظل نشكو من انخفاض مستوى التعليم ومخرجاته.■



الحقيقة كلها لايمتلكها فرد أو جماعة دون غيرهم

الواثق بصحة ما عنده أحرص المختلفين على الحوار

مختار الغوث* - الأفلاج



*كلية خدمة المجتمع بالأفلاج

يستعمل الكتّاب الحوار مرادًا به التعدد، تعدد الآراء والاتجاهات، وقبول هذا التعدد والاعتراف به وبأصحابه، يشبهون التعدد وما يستتبع من حقوق وتناوب بالحوار الذي هو توزّع لزمان الحديث بين المتحاورين، لكل منهم جزء مقسوم، توزعٌ عن طيب خاطر، لا يشوبه ضيق ولا برم، ولا استئثار أو هضم.

والحوار الذي هذه صورته يخالف الخصام الذي هو في جوهره شحناء مبناها على عدم الاعتراف بما عند الخصم، وعدم حقه في حصة من زمن الكلام، ونظر كلا المتخاصمين إلى أنه هو وحده الأولى بالصواب، وخصمه الأولى بالخطأ، وكلامه إنما هو تسويغ لباطل، لا ينبغي إتاحة فرصة لتسويغه.

والحوار بهذا المعنى مبني على نسبية الصواب، أي الإيمان بأنه لا يملك الحق المطلق أحد، ولا يملك غيره الخطأ المطلق، ومبني - أيضًا - على الإيمان بحرية الإنسان في أن يفكر ويرى ما يرى، وحريته في أن يعيش كما يرى، وحقه على من يخالفه أن يحترمه في رأيه واختياره. لأن نسبية الصواب إذا اتفق عليها كان هنالك قدر من الأفكار لا مناص من الخلاف فيه، ولابد - مع ذلك - من التوافق على كيفية يدار بها الخلاف بين الشركاء، أيًّا كان وجه الاشتراك، إدارة سلمية.

وحرية الإنسان مبناها تكريم الله له بالعقل تكريمًا رتب عليه الحرية في كل شيء، حتى العبادة التي هي غاية خلق الله للثقلين ﴿وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون﴾، فالله - سبحانه - وتعالى زوده العقل الكاشف، وهداه النجدين، وبعث إليه الأنبياء ليجددوا ما اندرس في نفسه من الفطرة، ويبينوا له ما التبس عليه، أو قصر العقل عن إدراكه، ثم تركه حرًا مطلق الإرادة فيما يأتي وما يذر، ولكنه رتب على كل اختيار جزاءً يليق به، فقال: ﴿فمن شاء فليؤمن ومن شاء فليكفر، إنا أعتدنا للظالمين نارًا أحاط بهم سرادقها..﴾.

ويتبين هذا التخيير من قول الله تعالى: ﴿إنا عرضنا الأمانة على السماوات والأرض والجبال فأبين أن يحملنها وأشفقن منها وحملها الإنسان﴾؛ لقد كان الأمر عرضًا مجردًا، وكان القبول أو الإباء اختيارًا مطلقًا.

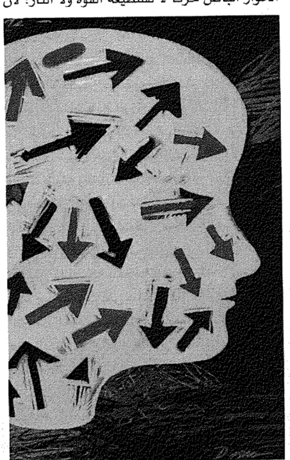
بيد أن الإنسان بطبعه العدواني الأثر طوى صفحة الاختيار عن غيره، وضاق به ذرعًا، كما يضيق به منافسًا في الرزق والجاه، وإذ أتيح له سبب من القوة والغلبة لم يتردد في نفي غيره، والاستئثار دونه بكل شيء، حتى الرأي والفكرة والتعبير عنهما. ويشتد ضيقه وتضييقه على سواه بقدر فساد الثقافة، واستحكام الجهل، وضعف الوازع الخلقي، والتدين الصحيح، وقوة الشوكة، فيكون السجن والنفي والتعذيب والتحريق ونهب المال، والمضايقة في الرزق. ويُسوغ ذلك كله بتعلات شتى، لا تجوز على غير السذج، كالخوف على سلامة المعتقد، والحرص على التوحد والخوف من الفرقة وانتشار الفساد، والخوف على الدين، ومن كيد من يتاح له الحوار، واستعلائه بباطله على الحق.

وتستكن تحت هذه التعلات علل حقيقية: فقد يكون شعور المرء بالنقص، وعدم ثقته بما عنده باعثًا قويًا على الضيق بالغير، والعزوف عن محاورته والاعتراف به؛ لأن الحوار قد يُطلع شمسًا على مُظلم

في فكر الخائف، في بقائه مصلحة له. وكثيرًا ما تستكن المصلحة المادية وراء بعض الأمور التي يُدَّعى لها خلاف حقيقتها. ومن نال منفعة بفكرة فقدها إذا بطلت، فيتشبث بالفكرة من أجل المصلحة، ويغلق الأبواب دون الحوار، وإن اقتنع في دخيلته بجدواه، وبضعف الفكرة التي يستميت في بقائها.

وإذا كانت المصلحة منفعة سياسية أو دينية كان الحوار من كبرى المحظورات، فيُفرض الرأي الأوحد، وينفى الحوار والتفاهم، ويكون ما بين المختلفين من علاقة حربًا في الخفاء من المغلوب لإزالة الغالب والانتقام منه، وحربًا معلنة من الغالب على المغلوب، للإبقاء على الغلبة، والحؤول بين المغلوب وما يريد، ولكنها تُلبس لباسًا غير لباسها، استغفالاً، أو استتباعًا، كقول فرعون لقومه وقد عزم على قتل موسى عليه السلام: ﴿ذروني أقتل موسى وليدع ربه إني أخاف أن يبدل دينكم أو أن يظهر في الأرض الفساد﴾.

وربما لا يكون في هذه التعلات ما يسنده عقل حصيف، أو شرع صحيح. فمن حيث العقل يحرق الحوار الباطل حرقًا لا تستطيعه القوة ولا النار؛ لأن



الباطل واه، لا يبقى في قلب سليم تحت أشعة الحقيقة والبرهان، ولا شيء يتيح له من البقاء والتمكن في نفوس أصحابه كما يتيحه إقفال باب الحوار؛ لأن إقفاله يورث الحقد والتعصب في نفوس أهله، ويعميهم عن التبصر والتفكير، فيستمسكون به عنادًا، فيغدو هوية لهم، ويخشون الزوال بذهابها.

ولقد أحسن جودت سعيد في قولته البليغة الوجيزة: «أعط الباطل فرصة يمت»؛ لأنه يستنفد طاقته كلها، ثم يثبت عجزه، ولا يبقى لأهله ما يتعللون به أو يُمنُّون غيرهم.

فينبغي أن يكون الواثق بصحة ما عنده أحرص المختلفين على الحوار وترسيخ ثقافته؛ فبه يمكن أن يبلغ مراده بأيسر وسيلة، وأقل عناء.

أما من حيث الشرع فالقرآن الكريم قد أشرع أبواب الحوار، وعلّم المسلمين كيف يكون، وأمرهم بالتوسل به إلى دعوة المخالفين، وأدبهم أحسن أدب، فقال: ﴿ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن﴾، ﴿ولا تجادلوا أهل الكتاب إلا بالتي هي أحسن إلا الذين ظلموا منهم، وقولوا آمنا بالذي أنزل إلينا وأنزل إليكم وإلهنا وإلهكم واحد﴾، ﴿قل يا أهل الكتاب تعالوا إلى كلمة سواء بيننا وبينكم ألا نعبد إلا الله ولا نشرك شيئًا ولا يتخذ بعضنا بعضًا أربابًا من دون الله﴾.

وإذا فُتح باب الحوار فكانت آثاره عكسية، فليس ذلك من عيب في الحوار، لكنه من عيب في صاحب الحق الذي لا يحسن الدفاع عن حجته، ولا إبلاغ الناس إياها وإقناعهم بها، لضعف فيه، أو قصور في استيعاب قضيته، أو لأنه تلقاها مسلَّمًا موروثًا، ليس من العادة أن يفتش أو يتأمل.

وما كذلك ينبغي أن يكون، أن يعتقد المرء غير بصيرة، فالله تعالى يقول ﴿فاعلم أنه لا إله إلا الله﴾، ويأمر النبي صلى الله عليه وسلم فيقول له: ﴿قل هذه سبيلي أدعو إلى الله على بصيرة أنا ومن اتبعني﴾.

ومن علائم ضعف الفكرة أن تفرض بقوة خارجة عن ذاتها، وأن تُرهن بها، قوة وضعفًا، وجودًا وعدمًا.

ومن كان على ثقة بما عنده لم يخش صولة الباطل؛ فهو ضعيف، مهما قوي، وقصير الأجل مهما طال عمره. وسنّة الله ألا يبقى إلا الأصلح: ﴿فأما الزبد فيذهب جفاء وأما ما ينفع الناس فيمكث في

الأرض﴾. ﴿بل نقذف بالحق على الباطل فيدمغه فإذا هو زاهق﴾.

ولم تنتصر دعوة الحق يومًا إلا في أجواء الحوار والتعدد، فإن لهيب الحق يتاح له أن يُرسل على هشيم الباطل فيحرقه، ووئدت دعوة الحق في البيئات المفرطة التعصب لميراث الأسلاف الثقافي والعقدي، وفي بيئات البطش والقمع؛ لأنها تسكت الحق، وتحول بين الناس وبينه، وترخي عنان الباطل حتى لا يعرف غيره.

وما يغفل عنه المتخوفون من الحوار أن المجتمعات الإسلامية بنيت على الإسلام بناءً يفوق ما يظنه الناظرون إلى المظاهر والسلوك الذي لا يتجاوز القشرة، والحوار وفتح الأبواب يعري كثيرًا من الممنوعات من الدعاية الخفيفة، ومن المشوقات التي لا يحدثها إلا المنع وحده:

وزادني كلفًا بالحب أن مُنعت
وحَبُّ شيء على الإنسان ما منعا

وثمة حرج في الصدور وضيق بالحوار تسوغه مؤامرات التاريخ الحديث على المسلمين، إذ كانت تُلبس الأشياء غير لباسها حتى تجوز على الناس، فإذا هي عذاب أليم كان ظاهره الرحمة.

بيد أن تلك المؤامرات التي لن تنتهي لن يحبطها تكرار التجارب السابقة التي رامت الوقوف في وجه الطوفان وصده بالعناد وحده والرفض والإصرار على أن يبقى كل شيء كما كان، وأن يغير الطوفان مجراه ويعود من حيث أتى، فلم يكن إلا أن غَلب الطوفان وصُرع من عانده.

والمستجدات في حاجة إلى فقه واقعي متجدد يعين على الخروج من المضايق والأزمات بأقل خسارة. وهذا الفقه ليس هو ذلك الذي يُتكلف ويُفتعل ليحتال به على حكم الله فيعطله بذرائع واهية؛ ولكنه الاجتهاد الذي يجعل الغايات والمقاصد والمحافظة عليها همه، ويعض عليها بالنواجذ، ويميزها من وسائلها التي ليست مرادة إلا من حيث هي محققات للمقاصد على خير وجه، وليست مرادة لذاتها ولا متعبدًا بها كما تُعبَّد بالغايات والمقاصد، وإن شرعت في زمان معين، ولم يُعرف غيرها. وبناءً على هذا الفقه والاجتهاد المتعقل تغير الوسائل ويستبدل بها غيرها إذا كان خيرًا منها. ويحتاج هذا الفقه إلى معرفة وسعة اطلاع، واقتدار على استحداث الوسائل الملائمة لكل حادث.

ما لم يكن حوار فلا تفاهم، وإذا لم يكن تفاهم فلن يكون تعاون، بل جفاء وتجافٍ وتهميش، وظنون مساءة، وقلوب واجفة، وصدور ضيقة حرجة متوجسة متربصة

ولا يكفي التيقظ الذهني المجرد، والتحذير من الكيد والتآمر تحذيرًا عاطفيًا، تعقبه ردات عاطفية، سريعة البلى، قليلة الجدوى.

ولدينا مثالان واضحان لهذه الردات العاطفية البدائية التي تصدى بها المسلمون لطوفان الاستعمار: التعليم الأجنبي اللاديني، وما يسمى تحرير المرأة.

فقد أعرض المسلمون عن إدخال أبنائهم في مدارس الاستعمار، وتعصبوا للتعليم التقليدي، وتشبثوا به ظنًا منهم أن ذلك خير وسيلة للمحافظة على الهوية والمعتقد، وكان أشدهم في ذلك أعيان المجتمع، من علماء ووجهاء. فكانت العاقبة شرًا مستطيرًا، ووبالًا مبيرًا. فقد عمد الاستعمار إلى أبناء الطبقات الدنيا، والأقليات العرقية والدينية والطائفية، فاصطنع أبناءها، فعلمهم وسلخهم من هويتهم، وكانوا - بحكم واقعهم - أكثر قابلية للانسلاخ من غيرهم، ثم ملَّكهم زمام البلاد والعباد، فعاثوا في الأرض فسادًا، فقتلوا العلماء، ومسحوا التعليم الشرعي من الحياة، أو جردوه من محتواه، وفرضوا نوعًا من العلمانية الغربية ممسوخًا، ثم أصبحت مصاير الناس بأيديهم، وجعلوا التعليم باب الرزق لمن أراده، وفصلوه على ما يهوى الاستعمار علمانيًا شائهًا، معاديًا للفضيلة والدين، شكليًا، لا يوقظ روحًا، ولا يقوم فكرًا، فأقبل الناس عليه أفواجًا، حتى أولئك الذين كانوا أشدهم تحاملًا عليه، وعدواة له، فصيغت عقول أبنائهم على ما كانوا يخشون، وغدوا وسائل - بعد تخرجهم - للمستعمر ينفذ بهم مشاريعه في بلادهم، ويضفي الشرعية على ما يفعل بهم.

وكان هذا كله بسبب الغفلة والبساطة، ومعاداة

الجديد، وقلة الفقه والتعقل. ولو تبصر أولئك لميزوا الحقائق العلمية المستقلة التي لا تنتمي إلى دين أو ثقافة، من العقائد والفلسفات والثقافات، فبادروا بإدخال أبنائهم في مدارس الاستعمار التي أصبحت واقعًا مفروضًا مع مطالبته بتكييف التعليم فيها مع الخصائص العقدية والحضارية للبلاد المستعمرة، أو إقامة مدارس خاصة تراعي ذلك، أو اعتماد وسائل توعية للطلاب، تبصرهم بالحاجة إلى المدارس المستعمرة من جانب، وخطرها من جانب آخر، حتى ينتفعوا من خير ما فيها، ويتفادوا شرها؛ فيتعلمون، ويقودون، ويوجهون وسائل المستعمر إلى غايات ضد غاياته.

أما المرأة فلم يكن واقعها في بعض البلدان الإسلامية مرضيًا، فقد كان الغالب عليها الجهل، فهي أمية، لا تعرف شيئًا عن الحياة، فلما أراد الاستعمار إفسادها وإخراجها إلى ما خرجت إليه نساؤه استغل حالها البائسة، فكبرها، وسخر وسائله في التعليم والسياسة والاجتماع لاستثارتها وإفسادها.

ووقف المسلمون في وجهه بالعناد المجرد، ولم يفقهوا الواقع الذي حقيقته أن المستعمرين متمكنون من البلاد كل التمكن، وفي وسعهم بلوغ ما يريدون، والتعقل يقتضي معالجة حال المرأة المزرية معالجة شرعية، تنظر بعين الاعتبار إلى الطوفان الذي يريد إغراقها، فتعلمها تعليمًا شرعيًا يبصرها بدينها، ويشعرها بكرامتها، وينزلها منزلتها الإنسانية اللائقة بها، من غير غلو ولا تقصير. ويفتح لها باب التعلم الملتزم شرع الله؛ فتسقط ذرائع المستعمر، وتحصن المرأة مما يراد بها، وقد أفلح بعض البلدان الإسلامية شيئًا في تمثل هذه الفكرة وتطبيقها، فكان حال المرأة فيها خيرًا من حالها في بلدان إسلامية كثيرة.

أما البلدان التي تصدى علماؤها للاستعمار بالعناد وحده فقد انتهى أمرها إلى أن غدت النساء فيها كالنساء الأوروبيات قالبًا وسلوكًا.

لكن عدم تمييز العادات من الشرع حمل على المساواة بينهما، فتُشبث بالعادات حتى ذهب الشرع وذهبت معه العادات.

وأرجو ألا تكون نظرتنا إلى الحوار والتعدد كنظرتنا إلى التعليم «وتحرير المرأة»، وأن نتقبل الحوار بقبول حسن، ونتلقاه تلقي الأقوياء الذين يحسنون إداراته، ويحسنون استغلاله.

لقد أتاح نظام المواطنة في الدولة الحديثة من أسباب الحوار ما لم يكن متاحًا في التاريخ القديم؛ لأن العلمانية أحلت المواطنة محل الرابطة الدينية والعنصرية؛ فغدا في وسع كل امرئ أن تكون له خصوصيته الدينية والثقافية والفكرية؛ لأن هذه لا تمس المواطنة. وغدت السلطة التي كانت حارسة للدين في الدولة القديمة محايدة؛ لأن الدين أخرج من السياسة، وصُير شعورًا ذاتيًا بين المرء ومعبوده.

وقد استطاعت الدولة العلمانية الحديثة أن تحقق الحرية، وتجمع مواطنيها على المصالح الدنيوية بطريقة لم يعرفها التاريخ السياسي القديم.

ولكن المواطنة لا يمكن أن تكون هي أساس العلاقة بين المسلمين، بل أساسها هو رباط الإسلام، وهو أقوى وأعمق وأبقى من المواطنة، وأجل من المصالح المادية الدنيوية؛ لأنه أخوة في الله، تجلُّ عن مجرد التفاهم على المصالح، وعن الحلول الوسط التي تجمع المختلفين، فهو رابطة عقلية شعورية روحية تسمو على الأعراق والثقافة، وتحرق كل فارق من الفوارق المعتادة بين الناس، وتوحد المفترق توحيدًا يعبر عنه النبي صلى الله عليه وسلم في قوله: «مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم كالجسد، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى».

تلاقى أئمة كبار فتحاوروا، ثم خرجوا متحابين متعاذرين، يحسن بعضهم الظن ببعض ويحبه، دون أن يزول الخلاف، وكان فضل الحوار عليهم أن عرَّف كل واحد مستند مخالفه فيما ذهب إليه، فاستيقن حسن قصده، فكانت الثقة بينهما مطلقة



وهي رابطة أبدية لا يحدها الزمان ولا المكان، تبقى بين الأحياء والأموات، بل تقوى: ﴿والذين جاؤوا من بعدهم يقولون ربنا اغفر لنا ولإخواننا الذين سبقونا بالإيمان ولا تجعل في قلوبنا غلاً للذين آمنوا﴾. وتتصل في الحياة الأخرى اتصالاً أقوى مما كان في الدنيا: ﴿ونزعنا ما في صدورهم من غل إخواناً على سرر متقابلين﴾. وإذا كانت المواطنة وسيلة عملية لتوحيد شعب على المصالح فالأخوة الإسلامية تتجاوز المصلحة - مع أنها تجمع عليها ولكن لا تقف عندها - إلى هذه المحبة والألفة الربانية التي تولت يد الله عقد القلوب عليها، كما قال تعالى: ﴿وألف بين قلوبهم لو أنفقت ما في الأرض جميعًا ما ألفت بين قلوبهم ولكن الله ألف بينهم إنه عزيز حكيم﴾.

ومن آثارها ما روي عن الصدر الأول من تحاب يفوق تحاب الأشقاء، وإيثار على النفس مع شدة الحاجة: ﴿ويؤثرون على على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة﴾. وقصة المؤاخاة بين المهاجرين والأنصار، وما كان فيها من الإيثار والوداد تغني شهرتها عن التحدث فيها.

ومع ما وقع بين المسلمين من خلاف في الأصول والفروع لم يقتتلوا بسبب الاختلاف، إلا ما كان يقع بين العوام وأشباه العوام، وما كان يقع من فئات عملها أشبه بالعصابات وتنظيمها منه بالفرق والاتجاهات، كما فعل الخوارج والقرامطة.

وقد وضع العلماء من أدب الاختلاف ما كان جديرًا بالزجر عن أن يتعدى الاختلاف نقد رأي المخالف وإثبات خطئه، مع تقرير أن ما يقع بين العلماء من الخلاف هم فيه مأجورون؛ لأنهم مجتهدون، ومسلمون لا يخرجهم خطؤهم عن الإسلام، وأن الخطأ والصواب نسبيان، ولم يكلف الله أحدًا أن يوافق الصواب كما هو في علم الله. وكانت التربية الإحسانية التي يقوم بها العلماء ذات أثر عظيم في توجيه الناس هذه الوجهة من التسامح، والإيمان بشرعية التعدد، فلما قلت العناية بالتربية والتزكية نسي بعض المسلمين ما بينهم من مشترك الدين الذي لا يقاس إليه ما يختلفون فيه، ثم أحيا بعض الناشرين ما مات من كتب الخلاف كأنما غايته التفريق بينهم، وإذكاء ما خمد من نار العداوة؛ فضاقت مسالك الحوار والتلاقي؛ لثقة كلٍّ بما عنده؛ ولأن ثقافة الحوار والتعدد - أصلاً - لم يعن بها التاريخ الحديث عناية كافية، تأصيلاً وترسيخًا.

وإذا كانت العقود الخوالي تسمح بذلك الذي كان عليه المسلمون من التنائي والتباعد فلم يعد واقعهم اليوم يسمح به؛ لأنهم في أزمة هائلة جدًا، لا يستطيع التصدي لها إلا المسلمون جميعًا، واجتماعهم على التصدي لها لا يتأتى إلا بعد الحوار، والاعتراف المتبادل بالتعدد في إطار الوحدة.

وما لم يكن هذا الحوار فلسوف يستمر التنائي المتبادل، الذي رأينا من يتربص بالمسلمين وقد وظفه في احتلال أرضهم، وتدميرها، ومازال يوظفه في استئصال الشأفة، وطمس الهوية.

والحوار فوق هذا كله ضرورة حضارية يجب أن يعتمدها كل من يريد استغلال الناس كلهم، وجمعهم على البناء. وفي معركة البناء الحضاري تحتاج البلاد إلى أبنائها جميعًا، وليس يغني بعضهم عن بعض، والسبيل إلى جمعهم بناء جسور من الحوار بينهم، تورث التفاهم والتلاقي والتعاذر. وما لم يكن حوار فلا تفاهم، وإذا لم يكن تفاهم فلن يكون تعاون، بل جفاء وتجاف وتهميش، وظنون مساءة، وقلوب واجفة، وصدور ضيقة حرجة متوجسة متربصة.

والحقيقة لا يملكها كلها فرد أو جماعة دون

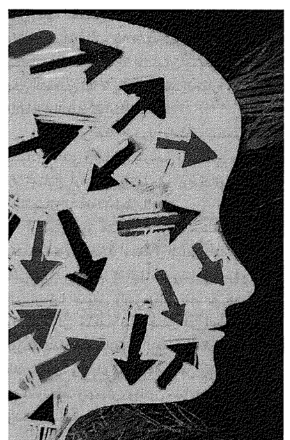
الحقيقة كلها لايمتلكها فرد أو جماعة دون غيرهم

غيرهم، ولا عقل يغني عن سائر العقول، وهبات الله تعالى موزعة بين عباده، آتى كل واحد ما لم يؤت غيره، ومعرفة هذه المواهب لا تتأتى من غير تحاور.

وإذا لم يكن الحوار فسيتحكم الاستبداد الذي يلغي جلَّ الناس، فترزأ الأمة فيما وهب الله لها من عقول، فتعيش ببعض ما وُهبت وتفرط في أكثره.

وقد يُجدُّ الحوار للمرء من اليقين، ويكشف له من الخفايا ما لم يكن يخطر له ببال، فضلاً عن أنه ينشط العقل، ويبعثه على التفكير، ويزيل الخمول والكسل، والتسليم على غير بصيرة، تسليمًا يورث المرء أن تكون أفكاره وعقائده عادات أكثر منها حقائق متجددة في الوجدان يزيدها قوة تجدد التفكير فيها، والوقوف أبدًا على أدلة متجددة على صحتها.

وينبغي أن يُعلم أن الحوار ليس حتمًا أن ينتهي بتوافق تام على ما يختلف فيه، فقد تقوم الأدلة عند كل ذي رأي على صحة رأيه، وخطأ ما يرى غيره، بل يزداد يقينًا بذلك، وربما لا يراد الحوار - أصلاً - لإزالة التخالف، فالتخالف باق ببقاء العقول متفاوتة، والإدراكات متباينة، ولكن الحوار - على كل حال - مهم؛ فهو يزيل التوتر وسوء الظن، ويعين على أن يعرف كل



امرئ ما عليه مخالفه، والمعرفة أكبر معين على التوافق، وغسل سخائم الصدور.

وما يملأ كتب التراث من خلاف لم تزله المناظرة ولا التحاور؛ لأن العقل الإنساني ليس هو المتحكم وحده في الرأي والمعتقد، كما قال شوبنهور: «لا شيء أكثر إثارة وتهييجًا للأعصاب عندما نحاول إقناع إنسان عن طريق الأدلة العقلية والبراهين المنطقية، ونبذل جهودًا وألمًا في محاولة إقناعه، ثم يتضح لنا أخيرًا أنه لم يفهم، وسوف لن يفهم، وأننا ينبغي أن نخاطبه عن طريق إثارة ما يريد ويرغب، أي عن طريق إرادته. هنا يتضح عدم فائدة المنطق. ولم يتمكن أحد إطلاقًا من إقناع أحد بالمنطق». (قصة الفلسفة، ٤٠٠).

والإرادة في كلام شوبنهور هذا تشمل العواطف والمصالح والعادة والثقافة.

ولكن الحوار مع ذلك التخالف ضروري؛ لأنه مفتاح التعارف والتعاذر. وقد تلاقى أئمة كبار فتحاوروا، ثم خرجوا متحابين متعاذرين، يحسن بعضهم الظن ببعض ويحبه، دون أن يزول الخلاف، وكان فضل الحوار عليهم أن عرَّف كل واحد مستند مخالفه فيما ذهب إليه، فاستيقن حسن قصده، فكانت الثقة بينهما مطلقة.

ونحن نرى - اليوم - المختلفين منا يوشكون أن يقتتلوا، ويكون بينهم من العداوة ما لا يكون بينهم وبين من يخالفهم في النحلة، وهم غير مختلفين في الحقيقة؛ لكن كلاً لا يعرف صاحبه على التحقيق عن قرب، وكل ما يحول بينهم تخالف في التعبير عن فكرة يتفقون عليها، ولكن لم يتح لهم الحوار، ولو أتيح لزال ما بينهم.

وإذا أدب الله المسلمين الأدب الرفيع في حوار أهل الكتاب - كما رأينا في آيات سلفت - وأمرهم بمحاورتهم بالحسنى، والتعاون معهم على خير ما يتفقون عليه: ﴿قل يا أهل الكتاب تعالوا إلى كلمة سواء بيننا وبينكم ألا نعبد إلا الله ولا نشرك به شيئًا ولا يتخذ بعضنا بعضًا أربابًا من دون الله﴾. وأذن في برّ المشركين والإقساط إليهم: ﴿لا ينهاكم الله عن الذين لم يقاتلوكم في الدين ولم يخرجوكم من دياركم أن تبروهم وتقسطوا إليهم إن الله يحب المقسطين﴾. أفلا يستنتج من هذا أن البر والإقساط والأدب والحوار والتعاون على الخير مع المسلمين أولى؟

الحقيقة كلها لايمتلكها فرد أو جماعة دون غيرهم

هل كان «شكسبير» شخصية زائفة؟

خالد العوض - القصيم

لا أحد ينكر أن ويليام شكسبير يقف على هرم الأدب الغربي وخاصة اللغة الإنجليزية، فقد قدم كنوزًا أدبية لا تقدر بثمن تصل إلى الدرجة التي تجعل النقاد يعتبرونه أحد أهم العناصر الأساسية التي ساهمت في تطور اللغة الإنجليزية، وهو قريب الشبه بشاعر العربية أبو الطيب المتنبي من حيث شهرته التي بلغت الآفاق. لكن كل هذا الترف الأدبي الذي وصل إليه «شكسبير» يكاد يكون مزيفًا، فلا أحد يستطيع أن يجزم أن «شكسبير» هذا هو من كتب كل هذه الأعمال الخالدة!

شاعرنا المتنبي أيضًا تعرض للكثير من الأزمات المفتعلة والوشاية والتزييف لكن ذلك كله كان في حياته الشخصية، ولم يمتد لحسن الحظ إلى منجزه الأدبي الذي يقف شامخًا بين أيدينا؛ إذ يكفي أن نذكر مثالاً لمثل هذا الهجوم الذي تعرض له المتنبي من أحد المبرزين في الأدب العربي الحديث وهو طه حسين إذ وصمه «باللقيط» الذي لا أصل له، لكنه لم يستطع أحد أن يدلل على أقواله هذه التي فندها محمود شاكر في كتابه عن المتنبي والذي حصل بسببه على جائزة الملك فيصل العالمية للأدب.

أما «شكسبير» فقد شكك الكثيرون في شخصيته التي كانت موضع جدل بين النقاد والأدباء وداخل أروقة أقسام اللغة الإنجليزية في كل جامعات العالم! وقد امتد هذا الجدل لمدة تزيد عن القرنين، حيث رأى البعض أن المؤلف ما هو إلا «فرانسيس بيكون»، والبعض الآخر رأى أنه «كريستوفر مارلو»، بينما رأى آخرون أن «إدوارد دي فري» أو «الايرل السابع عشر لأكسفورد» هو الكاتب الحقيقي.

أصحاب نظرية «مارلو» دعموا حجتهم بعرض فيلم وثائقي عنوانه «ضجة صاخبة حول شيء ما» استورد الكثير من أفكاره من كتاب «هوفمان» الذي نذر حياته لأكثر من ثلاثين سنة وهو يحاول أن يثبت أن «مارلو» هو صاحب أعمال شكسبير إلى الدرجة التي أخذ فيها الأذن بنبش جثة رئيس الجهاز السري للملكة «اليزابيث الأولى» الذي ساعد «مارلو» في الحصول على عمل! وقد ترك «هوفمان» الذي توفي في أواخر الثمانينيات نصف ثروته التي تبلغ أكثر من مليون دولار لمن يثبت أن مارلو هو المؤلف الحقيقي! لكن، اتضح مع بداية عام ٢٠٠٠م أن أصحاب نظرية «أكسفورد» هم الأقرب إلى الوصول إلى الحقيقة فـ«شكسبير» الذي جاء من «ستراتفورد» لم يكتب هذه الأعمال الخالدة، وإنما صاحبها هو «إدوارد دي فيري»، ذلك الأرستقراطي الذي تتطابق حياته الشخصية مع هذه الأعمال الأدبية وخاصة في مسرحية «هاملت» الذي يمثلها هو شخصيًا، كما يرى بعض النقاد مع الاختلافات البسيطة التي يتطلبها العمل الأدبي.

ليس الأمر يقف عند هذا الحد، بل إن لوحة ظهرت مؤخرًا يعتقد أنها رسمت لـ«شكسبير» عام ١٦٠٣م أثارت جدلاً واسعًا بين النقاد، حيث اكتشف بعضهم أنها لا تطابق الملامح التي عرفوها عن «شكسبير» من لوحتين أصليتين له وتمثال نصفي نحته «مارتن دروشورت» موضوع فوق قبره.

لكن في الطرف الآخر، فإن هناك من يرى أن «شكسبير» الذي نعرفه من بلدة «ستراتفورد» هو المؤلف الحقيقي لأن عشر مسرحيات لـ«شكسبير» كتبت بعد عام ١٦٠٤م الذي مات فيه «دي فيري» الذي يعرف أيضًا بـ«كسفورد»، لكن هذا الرأي يرفضه أصحاب نظرية «أكسفورد» لأنه لا يوجد إثبات أو دليل واضح يبين أن هذه المسرحيات كتبت

بعد هذا التاريخ.

أصحاب نظرية «أكسفورد» يدعون أنهم اقتربوا من الحقيقة، إذ كشفت دراسة دكتوراه نوقشت في أبريل عام ٢٠٠٠م أن «أكسفورد» هو الكاتب الحقيقي، وتعتبر هذه الدراسة من أهم الأحداث في تاريخ البحث عن الكاتب الحقيقي للأعمال التي عرفها الناس على أنها لـ«شكسبير».

إذًا، كل شيء عن «شكسبير» الذي عرفه العالم والذي دأبت أقسام اللغة الإنجليزية على تدريسه في الجامعات خاطئ ومزيف. شخصيته وخلفيته الاجتماعية وسلوكه تجاه الناس وجيرانه وأحاديثه المسجلة وحبه للمال، كل ذلك يتناقض مع الشخصيات التي يقدمها في أعماله المسرحية والشعرية مما يثبت أنه لا يمكن أن يكون هو المؤلف الحقيقي. ولو قبل الجميع بما يقوله أصحاب نظرية «ستراتفورد» من أن هذه الأعمال الخالدة جاءت بحثًا عن المال فإن هذا يعني أن أعظم كاتب أدبي في عالم اللغة الإنجليزية هدفه المال فقط، وهي نتيجة تنسف الأدب وتحطّ من قدر أي كاتب آخر، بل تنسف أيضًا الإنسان بشكل عام!

يرى النقاد أن هناك سببين مهمين لوجود هذا الزيف في شخصية «شكسبير» وهما هذا التنافر الواضح الذي يجده القارئ بين الأعمال الأدبية وبين الكاتب نفسه، أما السبب الآخر هو عدم وجود ما يثبت (وثائقيًا) أن هذا الرجل التاجر الذي جاء من «ستراتفورد» هو من كتب هذه الأعمال الخالدة التي نقرؤها اليوم. أغلب الأدباء منذ عصر بعيد يمتلكون سجلاً كتابيًا لأعمالهم وحياتهم والرسائل التي كانت تصل إليهم أو تصدر منهم أو عنهم أو ردود الفعل التي تحدثها أعمالهم أو المناوشات التي تطرأ بينهم وبين من يختلف معهم؛ لكن أعظم كاتب في العالم لا يمتلك مثل هذه الأوراق، ولا يوجد ما يمكن أن يستدل به على شخصيته الأدبية!

ظهرت النظرية التي تقول إن «دي فيري»، أو «أكسفورد»، وليس «ويليام شكسبير» الذي نعرف، هو من كتب هذه الأعمال الخالدة في عام ١٩٢٠م عندما لاحظ معلم قواعد في إحدى المدارس الثانوية في شمال إنجلترا يدعى «توماس لوني» أن الصورة التقليدية لـ«شكسبير» الذي جاء من «أكسفورد» لا يمكن أن يكون هو المؤلف الذي يقف خلف هذه



النصوص الخالدة. جاءت ملاحظته هذه بعد تدريسه لمسرحية «تاجر البندقية» كل عام لطلابه، حيث قام هذا المعلم بحصر العديد من الصفات التي يتمتع بها الشعر في العهد «الإليزابيثي»، وبحث عن كاتب يستخدم نفس الأسلوب واللغة والشكل الشعري فوجد كاتبًا واحدًا فقط هو «أكسفورد». وقد أصدر هذا المعلم كتابًا أوضح فيه أن «أكسفورد» له نفس الخلفية الدينية والرأي الأرستقراطي، والميول الأدبية، وحبه وكرهه للنساء، والمعرفة بإيطاليا، والاهتمام بالمسرح والموسيقى والرياضة. وبعد أن قرأ ذلك «سيجموند فرويد» الذي كان دائمًا يستشهد بأعمال «شكسبير» في دراساته النفسية، قال: إن «أكسفورد» هو أقرب من الرجل الذي جاء من «ستراتفورد».

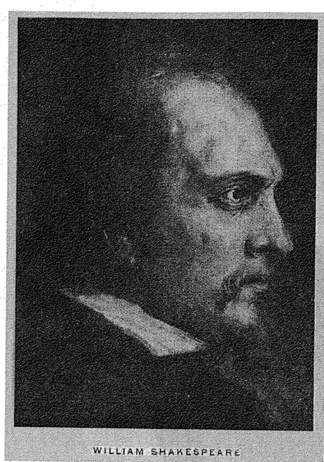
ثم جاءت اللحظة التاريخية لأصحاب نظرية «أكسفورد» مع بداية الألفية الثالثة في ترجيح كفتهم عندما قدم «روجر ستريماتر» رسالة الدكتوراه التي بيّن فيها دراسة مقارنة استغرقت أكثر من ٥٠٠ صفحة أن «دي فيري، أكسفورد» هو المؤلف الحقيقي وليس «وليام شكسبير».

نوقشت الرسالة مناقشة علنية أمام الجمهور الذي سمح له بالمشاركة حيث امتد دفاع طالب الدكتوراه المشاغب هذا عن رسالته إلى أكثر من ساعتين وبيّن بكبرياء واضح أنها تختلف عن أية رسالة أخرى بما تكتشفه من دلائل حول أحقية «أكسفورد» بكل ما كتبه «شكسبير» إلى الدرجة التي لم تعد هناك حاجة إلى إبراز دلائل أخرى.

طبّق هذا الباحث باعترافه فلسفة الهجوم خير وسيلة للدفاع إلى الدرجة التي دعا فيها معارضيه من أنصار «ستراتفورد» إلى حضور المناقشة والرد عليه وجهًا لوجه، لكنهم خيبوا ظنه وقاطعوا المناقشة التي حضرها معظم أنصار نظرية «أكسفورد».

ناقشت هذه الرسالة تاريخ حياة أكسفورد الحقيقية ومدى قربها من المسرحيات المكتوبة وكذلك التوافق العجيب بين أعمال «شكسبير» والآيات التي علق عليها «دي فيري أكسفورد» في نسخته الإنجيلية.

قدم الباحث أيضًا العديد من الشواهد التي تثبت أحقية «أكسفورد» وخاصة تلك التي تتعلق بالحواشي المكتوبة في النسخة الإنجيلية التي يمتلكها «أكسفورد» واستخدامها «شكسبير» في أعماله حيث توصل هذا


WILLIAM SHAKESPEARE

الباحث في تحليله إلى أن تلك الملاحظات والحواشي في تلك النسخة والتي تكررت في أكثر من مكان لم تكن عشوائية وأن «أكسفورد» هو من كتبها وليس «شكسبير». كان هذا الحدث منعطفًا مهمًا في محاولة الكشف عن الغموض الذي يحيط بأعمال «شكسبير» وقد اعتبرها أنصار «أكسفورد» نصرًا حقيقيًا.

يتساءل البعض عن الفائدة من معرفة المؤلف الحقيقي إذا كانت هذه الأعمال الخالدة بين أيدينا. الإجابة عن التساؤل هذا سهلة وهي أن:

- الكشف عن المؤلف الحقيقي هو نوع من التكريم له ولا ينفع أن يذهب التكريم إلى من لا يستحقه.
- معرفة الحقيقة ضالة الباحث ويجب البحث عنها وكشفها للعالم.
- معرفة الكاتب الحقيقي تساهم في قراءة التاريخ قراءة صحيحة وفهم طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه هذا الكاتب.

لكن يظل السؤال الذي يبحث عن إجابة هو كم من الشخصيات المزيفة التي تنتشر بيننا (ليس في الأدب وحده) بل في شتى العلوم الأخرى، إذا كان «شكسبير» نفسه وهو أعظم كاتب أدبي أصبح مزيفًا؟!■



فكر

نقد فلسفات الأخلاق الغربية

أخلاقيات التقدم

محمد عثمان الخشت* - مصر

* أستاذ فلسفة الدين والمذاهب المعاصرة - كلية الآداب - جامعة القاهرة

لا يمكن الزعم أن أيًا من فلسفات الأخلاق الغربية تصلح كأساس نظري لأخلاقيات التقدم التي تقوم على المشاركة والتعاون وانسجام خير الفرد مع خير المجتمع، تلك الأخلاق التي بات المجتمع العربي بحاجة ملحة لها من أجل استئناف النهضة ومواصلة السير نحو مجتمع التنمية والرفاه الاجتماعي في ضوء المنظومة الإسلامية التي تقوم على العدالة والمساواة والشفافية.

في ظني أن أيًا من فلسفات الأخلاق القديمة لا تصلح على الإطلاق لنهضتنا المعاصرة؛ لأنها لم توضح الوسائل والآليات العملية التي يمكن أن توصل لتحقيق الخير والتي تساعد الإنسان على أن يصير أخلاقيًا. فليس في أي منها مدونة للسلوك الشخصي تدفع إلى ممارسة فعل التقدم مثلما في الإسلام.

ويمكن أن نبين في عجالة أهم أوجه النقد لفلسفات الأخلاق الغربية، ثم نعرج على العلاقة بين الأخلاق والتقدم، وبيان الشروط الأولية لأخلاقيات التقدم، فبدون هذه الشروط لن تكون هناك إمكانية لممارسة أخلاق التقدم أو لتنفيذ مدونة السلوك الشخصي الدافع إلى ممارسة فعل التقدم.

ومن الملاحظ بشكل عام أن فلسفات الأخلاق لم تقدم حتى الآن، مثلما فعل الإسلام، توضيحًا للوسائل والآليات العملية التي يمكن أن توصل لتحقيق الخير والتي تساعد الإنسان على أن يصير أخلاقيًا، باستثناء بعض المحاولات في الأخلاق المهنية وأخلاق الأعمال التجارية في الآونة الأخيرة، وغني عن البيان أنها أخلاق مخصوصة بمجال معين لا بالأخلاق بعامة.

ولم توضح فلسفات الأخلاق حتى الآن الشروط القبلية لأخلاق التقدم، أي الشروط التي لابد من توافرها والتي بدونها لا يمكن ممارسة أخلاقيات التقدم، فمثلما لا يمكن الزراعة الجيدة بدون مناخ ملائم وأرض خصبة، فكذلك لا يمكن ممارسة أخلاقيات التقدم بدون الشروط القبلية. فبدون الشروط القبلية لا يمكن أن تكون هناك إمكانية لأن تكون فاضلاً، وبدون هذه الشروط لن تكون هناك إمكانية لممارسة أخلاق التقدم.

ولم تقدم فلسفات الأخلاق التقليدية الضمانات الدنيوية التي تكفل تطابق الفضيلة والسعادة، أي أن يكون الفضلاء سعداء، والأشرار تعساء، في هذه الحياة الدنيا. فهذه الفلسفات تركت مهمة إحداث التطابق إلى قوى خرافية أحيانًا، ولم تعبأ بها أو تلتفت إليها أحيانًا أخرى. ومعظمها غرقت في التأملات النظرية، وبعدت عن الواقع والحياة الإيجابية، ولم تربط سعادة الفرد بسعادة المجتمع أو الإنسانية. وفضلت السعادة

الخاصة على الشجاعة والعطاء والنخوة والمروءة التي تتميز بها الأخلاق الإسلامية.

وإذا كانت الفلسفات القديمة استغرقت في بيان كيفية التمييز بين الخير والشر؛ فهذه مشكلة شكلية أكثر من اللازم، فالخير واضح بذاته والشر واضح بذاته، ويمكن معرفتهما بالعقل الصريح[١] أو الفطرة السليمة «الحلال بيّن، والحرام بيّن، وبينهما أمور مشتبهات لا يعلمها كثير من الناس، فمن اتقى الشبهات استبرأ لدينه وعرضه. ومن وقع في الشبهات وقع في الحرام كالراعي حول الحمى يوشك أن يرتع فيه. ألا وإن لكل ملك حمى وحمى الله محارمه»[٢]... لكن المشكلة تكمن في أننا نتحايل -أحيانًا بوعي وأحيانًا بدون وعي- من أجل تبرير أهوائنا ومصالحنا؛ فنعيد تفسير الخير والشر، لنقنع أنفسنا أو الآخرين بأن ما نفعله من شر هو خير!

وقد تأثرت فلسفات الأخلاق بالظروف التاريخية التي نشأت فيها؛ ففلسفات الأخلاق اليونانية هي نتاج مجتمع عبودي قائم على التمييز بين الطبقات، واستعباد الإنسان لأخيه الإنسان، فضلاً عن كونه مجتمعًا عنصريًا، ينظر باحتقار إلى الشعوب غير اليونانية باعتبارها شعوبًا بربرية.

وأخلاق اللذة عند بعض التيارات اليونانية هي أخلاق أنانية وحسية، تجعل الإنسان مجرد كائن جسدي، وتهمل الروح والعقل؛ ولا تنظر إلا إلى اللذات الحسية؛ ومن ثم لا يكون هناك فرق بين الإنسان والحيوان. ولذا لا تصلح لقيام الأخلاق كعلم إنساني.

وقد خالفت القورينائية الصواب؛ لأنها أهملت الماضي والمستقبل في حياة الإنسان، ووقفت بالإنسان عند حدود اللحظة المؤقتة الحاضرة. وهذه نظرة أثبتت التجارب خطأها؛ لأن التركيز على المتع المؤقتة يدخل الإنسان في سلسلة من الخسائر، ولا أدل على ذلك من النظر في حياة أولئك الذين يعتنقون هذه الفلسفة من حولنا من المدمنين أو شاربي الخمور أو الذين يقيمون علاقات جنسية مؤقتة، دون التفكير في العواقب. وكان القورينائيون سفسطائيي النزعة، وغاب عنهم الوعي بأهمية العلوم الرياضية، ونظرتهم إلى الحياة قاصرة؛ إذ سيطر عليهم السعي الحيواني إلى اللذة الحاضرة دون تفكير في عواقبها أو وسائلها من الناحية الأخلاقية. فضلاً عن تشجيع بعض أنصارها للانتحار. وهذا ما يرفضه العقل باعتبار الحياة قيمة كبرى وعطاء إلهيًا لا ينبغي الاستهانة به. والمصاعب ينبغي أن تواجه بالتحدي والإصرار، وليس بالانسحاب أو الانتحار. وهذا واضح في التصور الإسلامي، وهو لب الموقف العقلاني الصريح، (ولا تلقوا بأيديكم إلى التهلكة)[٣].

أما المدرسة الكلبية، فقد بالغ أتباعها في



السلوك البدائي، وكانوا متطفلين، ولسانهم بذيء في نقد خصومهم، ويفتقرون إلى الحياء. وقد احتقروا العلوم، ووقعوا في السفسطة، وابتعدوا عن مناهج الاستدلال الدقيقة. والموقف الأخلاقي الزاهد عندهم ليس عن قناعة بقدر ما هو عجز عن مواجهة الأوضاع السيئة للعصر، ومن ثم لم يكن لهم موقف إيجابي من الحياة. والعقل الوسطي يدعو إلى مواجهة معضلات الحياة بكل شجاعة.. قال تعالى: ﴿وَاصْبِرْ عَلَى مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ﴾ (لقمان: من الآية ١٧).

ولا يدعو إلى الزهد ولا إلى الإسراف في التمتع، وإنما إلى الاعتدال والوسطية.. ﴿وكذلك جعلناكم أمة وسطا﴾[٤]، ﴿وكلوا واشربوا ولا تسرفوا إنه لا يحب المسرفين﴾[٥].

وتقدم «المدرسة الأبيقورية» مفهومًا للحياة بعيدًا تمامًا عن الشعور بالمسؤولية والمشاركة؛ إذ كان هدفها الجوهري هو الوصول إلى الشعور بالطمأنينة الفردية، واللذة هي الخير الأقصى عندها. والشجاعة التي كانت تظهرها في بعض الأحيان، هي شجاعة الاستسلام واللامبالاة وقبول الأمر الواقع!

وقد كان قبول الرواقية التام لما يحدث في العالم، بحجة أنه قدر مطلق، يتعارض مع ضرورة الالتزام الأخلاقي، ويعطي تبريرًا للأشرار بأن أفعالهم مقدرة، ومن ثم فهم مجبورون عليها! وهذا خطأ وتدليس وخداع؛ لأن القوانين الطبيعية لا تتعارض مع حرية الفعل الإنساني. ومن ثم فالإنسان مطالب ببذل أقصى الجهد من أجل مواجهة الشر سواء داخل نفسه أو في العالم. والحرية في التصور العقلاني هي أساس المسؤولية والتكليف، وهي كذلك في الإسلام.

وكان موقف الفلاسفة الشكاك متهافتًا ويعكس حالة من التدهور العامة في التفكير. ويمكن بيان تهافت حججهم بكل سهولة، لكن يكفي في هذا السياق بيان التناقض الجوهري في أساس موقفهم العام؛ ومن ثم فإن إظهار هذا التناقض يهدم كل الحجج الشكية المبنية عليه، ومن ثم تنهار الفلسفة الشكية كلها. ويتمثل هذا التناقض الجوهري في أنهم «متيقنون» من أن الإنسان لا يمكن أن يصل

المجتمعات المتقدمة ما تقدمت إلا بفضل التزامها النسبي ببعض المبادئ الأخلاقية، مثل الشفافية، والمساواة، والعدالة، وإتقان العمل، والبيئة التنافسية العادلة، والمشاركة والتعاون، وانسجام خير الفرد مع خير المجتمع، ومبدأ الجهد والنشاط، ومبدأ لكل حسب عمله

إلى علم يقيني.. والتناقض هنا أنهم «متيقنون» من سلامة موقفهم من إنكار المعارف اليقينية؛ مع أن موقفهم هذا ينطوي على معرفة يقينية بعدم يقينية المعرفة! أما أخلاقهم فقد كانت تسير على منهجية النفاق.

وقد بدأت الفلسفة الحديثة بداية حذرة مع الأخلاق؛ حيث لم ينشغل فرنسيس بيكون ولا ديكارت بتكوين فلسفة للأخلاق. وقد انتقد بعض الفلاسفة المحدثين الأخلاق الدينية مثل هيوم وكنت ونيتشه وغيرهم. ويبدو من وجهة نظري أن الناقدين للأخلاق الدينية والمؤكدين على الطابع التاريخي للأديان يركزون على رؤية الجزئي والسلبي والمؤقت فيما يدخل في طريقة فهم الناس للدين نتيجة الظروف التاريخية، ويتجاهلون حقيقة أن التاريخ لا يقدم للدين على الدوام ما هو جزئي ومؤقت، وإنما يقدم كذلك ما هو ذو طابع أخلاقي وكلي وإيجابي ودائم، ولكن هذا لا يعني أن كنت لم يكن محقًا في نقده للدين الوضعي اللاهوتي عندما تحول إلى سلطة ومؤسسة وأصبح تاريخيًا وضعيًا (بالمعنى الهيجلي) يركز على الطقوس والشعائر أكثر مما يركز على نقاء الضمير والفضيلة واتساق الظاهر والباطن، ويركز على الشكلي والسلطوي والقهري أكثر مما يركز على الجوهري والعقلي والذاتي.

ويبدو أن هذا -من وجهة نظري- قدر كل دين، عندما ينسى أتباعه في عصور الانحلال والتراجع الطبيعة الأصلية والمقصد الحقيقي له. ولهذا نجد بعض الأنبياء كانوا يدركون خطر تحول الدين عن أصله إلى شكليات، ويخشون من البدع التى تفقد الدين جوهره وتحول فيه الوسائل إلى غايات والنوافل إلى فروض والشكليات إلى أركان. ويتجلى هذا بوضوح مع محمد صلى الله عليه وسلم، شريطة أن نفهم أن تحذيره كان من البدع في مجال العبادات، وليس من الإبداع في مجال الحياة. ولذا فإنه في الوقت الذى حذر فيه من الأولى، دعا إلى تجديد الدين في جانبه المتعلق بالحياة، بغية تخليص الدين من العنصر التاريخي ذي الطابع المؤقت الجزئي والعرضي، مع الأخذ في الاعتبار بما هو دائم وكلي وجوهري على ما يتجلى من مفهوم «العبرة» أو «السنّة التاريخية» المطروح في القرآن.

ولا شك -من وجهة نظري- أن الدين ينحرف عن طبيعته النقية ويغيب مقصده الكلي ويفقد مضمونه نتيجة خيانة أتباعه وتغليبهم للمصلحة الذاتية، فيحولون الدين إلى سلطة ومؤسسة وكهانة تحت ضغط الصراع الاجتماعي أو السياسي أو حتى صراع الأيديولوجيات. لكن هذا لا يسحب البساط- من وجهة نظري أيضًا- من تحت أقدام الدين الأصلي، ولا يلغي مشروعيته، ولا يقضي على ما هو دائم وكلي وأخلاقي ونبيل فيه.

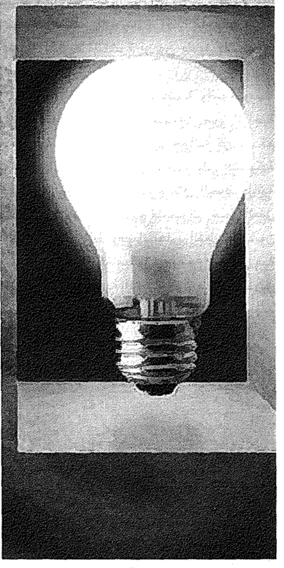
فى ضوء تلك الحدود المنهجية ينبغي النظر إلى محاولة بعض الفلاسفة تحرير الدين من المضامين التاريخية الوضعية، تلك المضامين هي نفسها التي من أجلها ينتقدون المؤسسة الدينية، فهذه الأخيرة تبعد عن الدين المحض عندما تجعل الأولوية للشكليات على الفضيلة الأخلاقية النابعة من الضمير المحض، وبهذا الانعكاس للأولوية تقيد الحرية الإنسانية وتكبلها بأغلال، مع أن الحرية الإنسانية ضرورة للدين الصحيح بوصفه دينًا مؤسسًا على الأخلاق.

ويؤدي انعكاس الأولويات هذا إلى ما يسميه كنت بالعبادة الزائفة التي تسعى لنوال اللطف الإلهي بطرق لا علاقة لها بالفضيلة الأخلاقية، لأنها تقوم على الالتزام الشكلي الصوري.

وهكذا نرى أن الدين العقلي عند كنت في جوهره عمل بالقانون الأخلاقي، إذ إن السلوك الأخلاقي النابع من أداء الواجب الذي شرعه العقل لذاته بذاته هو العبادة الحقيقة. ولاشك أن الأخلاق تعارض الدين المزيف، لكنها لا تعارض الدين النقي؛ حيث إن الخلاص في الدين المزيف يتم من خلال الشكليات بدون الالتزام الأخلاقي، أي ليس من خلال ممارسة الفضيلة وجهاد النفس باعتباره الجهاد الأكبر كما قال محمد صلى الله عليه وسلم. كما رفض صلى الله عليه وسلم أن يكون سبيل الخلاص هو الالتزام الصوري المظهري فقط بالعبادات بلا خشوع، وأكد على ممارسة الأخلاق والفضيلة كوسيلة جوهرية للنجاة.

وقد خلط هيوم بين العبادة الحقة في الدين والتي تقيم علاقة فعالة بين الإنسان والله فتمده بدافع أخلاقي لممارسة الفضيلة، وبين العبادة المزيفة التي يمارسها المراءون -والتي حذر منها النبي صلى الله عليه وسلم- والتي يمارسها

> **ليس بصحيح الزعم بأن أمم الشرق المتخلفة أكثر أخلاقية من الأمم المتقدمة، ولا يقول بهذا إلا منافق أو مراء أو مغالط أو مخدوع. فالرشوة، والوساطة، وسياسة التكتيم، والديكتاتورية، والضرب تحت الحزام، وعدم تكافؤ الفرص، وعدم ثبات سلم الترقي، والانتهازية، والفهلوة.. إلخ، وغيرها من الأخلاقيات المضادة للتقدم، أكثر انتشارًا بين الأمم المتخلفة**



الذين يخدعون أنفسهم ويظنون أنهم يسترضون الله تعالى بأداء بعض الطقوس ثم يعيثون في الأرض فسادًا؛ فيغشون وينهبون ويرتشون ويكتمون الشهادة ويظلمون الأبرياء!

ومشكلة هيوم أنه يظن أن العبادات كلها من النوع الثاني! ربما لأنه لم يستشعر تجربة وخبرة النوع الأول، أو لأن بيئته المحيطة كان يسيطر عليها النوع الثاني. ولذا يرى أن العبادات الدينية ينتج عنها برودة وخمول للقلب، وشيوع عادة النفاق والرياء وسيادة مبدأ الغدر والزيف[٦]. ويوجه هيوم نقدًا عنيفًا للطقوس والشعائر فيقول: «يعتقد بشكل عام أن الثناء على الإله لا يعدو أن يكون طقوسًا عديمة الشأن أو دروشة أو تصديقًا غيبيًا شديدًا، ولسنا بحاجة للرجوع الى العصور الغابرة أو للذهاب الى مناطق بعيدة لكي نتعرف على نماذج لهذا الانتكاس»[٧]. وهذا أيضًا رأي سنيكا.

وليس ما يقوله هيوم أو سنيكا بصحيح لأن حمد الله والثناء عليه تفيد الإنسان نفسه، ولا تفيد الله في شيء؛ لأنه غني عن العالمين، ووجه إفادتها للإنسان أنها تجعله يستشعر النعمة والفضل الإلهي؛ مما يجعله يشعر بحالة من الرضا النفسي والسكينة الروحية. ثم إن الثناء على أفعال معينة لله مثل القوة والرحمة والعدل والعلم تجعل الإنسان يعي قيمة هذه الأفعال الخيرة، مما يزيد من أهميتها في «لاشعوره الأخلاقي»؛ فتمثل له مثلاً أعلى يسعى لاحتذائه.

وإذا تركنا هيوم وكنت إلى مذهب المنفعة العامة، نجد أن بنتام سعى إلى التغلب على الأنانية المترتبة على المنفعة، فقال بالمنفعة العامة؛ لكنه عاد فرفض الإيثار وتضحية الفرد من أجل الآخرين. ولا تصلح المنفعة لقيام الأخلاق.

أما أخلاق الحاسة الخلقية، فأقل ما يقال فيها أنها وجدانية، والوجداني نسبي متغير، وليس مطلقًا ثابتًا، ومن ثم لا يوصل إلى مبادئ عامة وكلية. وعليه فالحاسة الخلقية لا تصلح أساسًا للأخلاق. ورفضها للجزاءات الدينية، غير واقعي؛ فهي في رأينا ذات قوة إلزامية للإنسان المؤمن على فعل الخير أكثر من غيرها. ثم إن القانون والمجتمع لهما دور في تحقيق الإلزام، أي أن دورهما ليس كافيًا لكنه مؤثر.

وغني عن البيان أن القول بالضمير كمنبع ومقياس للأخلاق هو رأي كثير من الناس في كل زمان ومكان. ومع هذا، ورغم أهمية الضمير وقوته الأخلاقية، إلا أنه لا يصلح وحده لقيام الأخلاق؛ لأنه متغير نسبي، يختلف باختلاف الأشخاص، وقد يزيد وقد ينقص من فرد إلى آخر. ثم إن كثيرًا من الأفعال لا يمكن أن يكون فيها الدافع هو الضمير، ومن ثم فالضمير بحاجة إلى مساندة العقل المنطقي الصريح، والدين الخالص، والثواب العقاب الأخرويين.

والأخلاق عند رنوفييه علم مستقل، وغير مؤسس على الدين ولا على «ما بعد الطبيعة». وهذا من وجهة نظري غير ممكن؛ لأن الإلزام الأخلاقي

لا يمكن أن ينشأ عند الإنسان إلا إذا علم أن هناك مشرعًا كليًا يشرع الأخلاق، ويجازي على فعلها إن خيرًا فخير، وإن شرًا فشر. والقانون لا يكفي لإلزام الإنسان بالخير وتجنب الشر؛ لأن القانون يمكن التحايل عليه، كما أن المجتمع لا يمكنه إلزام الإنسان؛ لأن بإمكان الأشرار أن يفعلوا ما يريدون بعيدًا عن أعين المجتمع. أما الله سبحانه وتعالى فلا يمكن التحايل عليه، ولا يمكن فعل أي شيء بعيدًا عن علمه.. وهو وحده الذي يستطيع تطبيق العدالة المطلقة. وهو وحده الذي يمكنه المطابقة التامة بين الفضيلة والسعادة في الآخرة؛ بمعنى جعل الأخيار سعداء والأشرار تعساء، وهذا أمر ضروري لقيام الأخلاق. ذلك لأنه بدون وجود الله وبدون تحقيق العدالة لا معنى لقيام الأخلاق. وإذا لم يكن الله موجودًا فكل شيء مباح. إذًا فالله ضروري من أجل قيام الأخلاق. ومن ثم لابد من تأسيس الأخلاق على وجود الله. وهذا ما لم يدركه رنوفييه في شخصانيته. ومن ناحية أخرى، فإن العقل كأساس للأخلاق يمكنه أن يعرف الخير والشر، كما يمكنه الوصول إلى تحديد الواجبات الأخلاقية. لكن العقل لا يمكنه إلزام الإرادة الإنسانية بفعل الخير وتجنب الشر في كثير من الأحيان التي تتغلب فيها المصلحة والهوى. والذي يمكنه وحده إلزام الإرادة هو «الله تعالى».

أما الوضعيون الجدد فقد وقعوا في نتائج خاطئة عندما درسوا الأخلاق، وظنوا أن الخير والشر ليسا مفاهيم؛ لأنه لا يمكن لمسهما أو مشاهدتهما بوصفهما صفات ماثلة في الظواهر! وفي الواقع أن الوضعيين الجدد لم يدركوا أن مفاهيم الخير والشر صفات للأفعال الإنسانية وليست صفات للظواهر. والخير والشر يحدثان في العالم نتيجة حرية الإرادة الإنسانية، كما أنهما آثار للأفعال الإنسانية. وبدون هذا الاعتقاد بأنهما صفات وآثار للأفعال ستنهار الأخلاق، وهو بالفعل ما تحقق على الأقل في نطاق الكتابات الوضعية الجديدة. وأي عاقل يدرك أن الخير والشر مفهومان محوريان في نطاق الحياة الإنسانية، وأنهما ماثلان في كل فعل من الأفعال، وهذا المثول ليس مثولاً حسيًا مثل مثول الألوان والأحجام والروائح، وإنما مثول متعين في طبيعة الأفعال من الناحية الاجتماعية وفي آثار الفعل وما يترتب عليه نتائج. وهذا ما يمكن تبيّنه بالرؤية العقلية المباشرة أو عن طريق الاستدلال العقلي.

ولا شك أن البراجماتية والوجودية والتفكيكية، من أهش الفلسفات من الناحية الأخلاقية، وينسحب على البراجماتية كل نقد تم توجيهه لأخلاق المنفعة. وينسحب على التفكيكية كل نقد تم توجيهه للأخلاق السوفسطائية والشكية، وهي تحطيم للتمركز حول العقل Logocentricity وقضاء على الفعل والقانون والنظام وسيادة للامعقول، ووقوع في العدمية التامة. أما الوجودية الملحدة فقد ضلت الطريق



عندما أنكرت وجود قيم سابقة، وماثلت بين الإبداع في الفن والحرية في الأخلاق؛ وقالت إننا لا نستطيع أن نقرر قبليًا ماذا ينبغي للفرد أن يفعل! ولهذا لا يمكن قيام أخلاق وجودية.

هل هناك علاقة بين الأخلاق والتقدم؟

لا أقصد هنا التقدم في معناه المتعلق بالعلم التكنولوجي ومنجزاته فقط، وإنما أقصد التقدم في معناه العام: التقدم الحضاري والثقافي والعلمي الذي يصنع مجتمع الرفاه والعدل.

وليست أخلاق التقدم هي فقط التي تتحدث عن قيم وأخلاق العلم، مثل الموضوعية، الأمانة، الحياد، استبعاد الأهواء والميول النفسية، التحقق وعدم الحكم إلا بعد إثبات يقيني، الإتقان، إلخ. وإنما هي التي تبين كيف يمكن للإنسان أن يحقق في نفسه هذه الصفات، وكيف يمارسها في حياته العملية، وكيف يحقق ذاته بوسائل مشروعة عبر تقاليد ثابتة للحركة والترقي، وعبر مدونة أو أجندة للسلوك يتفق عليها المجتمع. وبعبارة قصيرة إن أخلاقيات التقدم هي أجندة أخلاقية تحتوي على مجموعة من السلوكيات والممارسات والآليات التي تحقق التقدم.

ولقد ناقش كثير من الفلاسفة العلاقة بين الفضيلة والعلم، مثل سقراط وأفلاطون وروسو وكنت. وعلى خلاف الفلاسفة الذين يربطون الفضيلة بالعلم مثل سقراط وأفلاطون، ذهب كنت -متأثرًا بروسو- إلى احترام الطبيعة الإنسانية بصرف النظر عن مستواها المعرفي الثقافي[8]: فروسو حرره من الهوى الأعمى الذي يؤدي إلى احتقار الإنسان غير العارف، وعلمه - بفضل النقد الجذري الذي وجهه للحضارة- أن الثقافة مهما تكن هامة ليس لها أهمية الرقي الأخلاقي. فالعلاقة بين الإنسان العارف والإنسان الفاضل ليست علاقة حتمية، فالإنسان يمكن أن يتقدم في العلوم والآداب والفنون دون أن يحقق الدرجة ذاتها من التقدم على المستوى الأخلاقي.

وقد نشأ كنت وترعرع في كنف البيئة التي تسيطر عليها النزعة التقوية التي تعول على القلب والباطن[9]. لكنه بعد تجاوز النشأة التقوية بفعل

من سمات أخلاق التخلف الاستثناءات المتوالية التي تتحول بمرور الوقت إلى قواعد. فتتحول الواسطة إلى قاعدة، والكسل إلى حق، والرشوة إلى إكرامية، والتشدد مع البعض إلى إعمال للقانون، والتساهل مع البعض الآخر إلى إعمال لروح القانون...!

أفكار فلسفة الأنوار، اعتقد أن المعرفة العقلية والتقدم الحضاري والبحث العلمي، هي المقومات التى تستطيع تكوين شرف الإنسانية، ولذا احتقر الشعوب الجاهلة، لكن روسو هو الذي فتح عينيه فتلاشت هذه الكبرياء المخادعة وتعلم أن يحترم الإنسانية، ويفصل الأخلاقية عن المعرفة.

وإذا كان روسو قد علم كنت وجوب عدم الدمج بين المعرفة والأخلاق، فإن كنت أمكنه التمييز بعيدًا عن روسو بين المعرفة المنفصلة عن الأخلاق وبين المعرفة الحقيقية التي تتملك قيمة يمكن بها أن تصبح طبيعة الإنسان إنسانية: حيث تتفتح تلك الطبيعة من خلال المعرفة الحقيقية، وبالأحرى تغدو المعرفة ذاتها هي الطبيعة الحقيقية للإنسان.

ومن وجهة نظر كاتب هذه السطور، رغم اتفاقه نسبيًا مع بعض ما ذهب إليه روسو وكنت، فإن المجتمعات المتقدمة مع أنها لا تتمتع بالكمال الأخلاقي بل أحيانًا ترتكب فواحش أخلاقية مثل الاستعمار، فإنها ما تقدمت إلا بفضل التزامها النسبي ببعض المبادئ الأخلاقية، مثل الشفافية، والمساواة، والعدالة، وإتقان العمل، والبيئة التنافسية العادلة، والمشاركة والتعاون، وانسجام خير الفرد مع خير المجتمع، ومبدأ الجهد والنشاط،

ومبدأ لكل حسب عمله. طبعًا ليس التزامًا مطلقًا، وإنما على الأقل بدرجة تفوق المجتمعات المتخلفة، وهي لا تلتزم بهذه المبادئ مع الشعوب الأخرى لكنها تلتزم بها نسبيًا داخل شعوبها. وهي إن كانت تعمل في بعض الأحيان ضد بعض المبادئ الأخلاقية المطلقة، لكنها تملك مدونة أو أجندة للسلوك الشخصي تدفع إلى ممارسة فعل التقدم. وبطبيعة الحال لا تملك الدول المتخلفة مثل هذه المدونة أو الأجندة. والمسألة في النهاية مسألة نسبية، ولا يمكن التحدث عن التزام مطلق بأخلاق التقدم؛ لأن المثل الأخلاقي الأعلى لا يزال بعيدًا عن التحقق الكامل في أرض الواقع، وإذا كانت الأمم المتقدمة غير محققة لهذا المثل الأعلى، فإنها ولا شك تملك مدونة أو أجندة للسلوك الشخصي أكثر أخلاقية من الأمم المتخلفة. وليس بصحيح الزعم بأن أمم الشرق المتخلفة أكثر أخلاقية من الأمم المتقدمة، ولا يقول بهذا إلا منافق أو مراء أو مغالط أو مخدوع. فالرشوة، والوساطة، وسياسة التكتيم، والديكتاتورية، والضرب تحت الحزام، وعدم تكافؤ الفرص، وعدم ثبات سلم الترقي، والانتهازية، والفهلوة، الخ، وغيرها من الأخلاقيات المضادة للتقدم، أكثر انتشارًا بين الأمم المتخلفة. طبعًا لا يمكن أن ننكر وجودها في بعض الأمم المتقدمة، لكنها موجودة على نحو استثنائي لا يمثل قاعدة أو تقليدًا ثابتًا، وبدرجة أقل كثيرًا من الأمم المتخلفة. ولو استطاعت الأمم المتقدمة أن تتخلص من هذا الاستثناء لأصبحت أكثر تقدمًا.

> إن ثقافة التنمية والإنتاج تسمي الأفعال بأسمائها الحقيقية، وتصفها بصفاتها الواقعية. أما ثقافة العجز والاستهلاك فتنقلب فيها صفات السلوك وتختلط عليها أسماء الأفعال؛ فتصبح الفهلوة ذكاء، والسكوت عن الحق من مظاهر الحكمة، والتسامح ضعفًا، والحيل من علامات العبقرية، والنفاق قدرة على الاستمرار، والتبرير قدرة على التفسير، ونهب حقوق الغير شطارة، والكلام عن التطوير دون فعله تطوير، والقدرة على الكلام قدرة على الفعل...!

الشروط الأولية لأخلاقيات التقدم

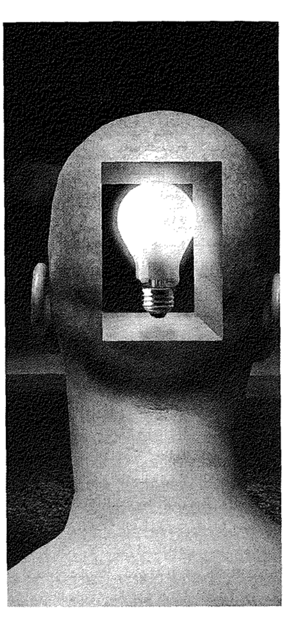
عجزت فلسفات الأخلاق القديمة -كما قلنا سابقًا- عن تقديم أساس نظري لأخلاقيات التقدم التي تقوم على المشاركة والتعاون وانسجام خير الفرد مع خير المجتمع، والأمانة، وبذل الجهد، والإتقان، والشعور بالواجب، وبذل الذات، والشرف، والالتزام، والتسامح، والاحترام، والعدل، والشجاعة، والنزاهة، واحترام الآخرين وتقدير أعمالهم.. ولم تقدم توضيحًا للوسائل والآليات العملية التي يمكن أن توصل لتحقيق الخير والتقدم، والتي تساعد الإنسان على أن يصير أخلاقيًا.

ولم توضح الشروط القبلية لأخلاق التقدم، ولا الضمانات الدنيوية التي تكفل تطابق الفضيلة والسعادة، أي أن يكون الفضلاء سعداء، والأشرار تعساء، في هذه الحياة الدنيا. فبدون الشروط القبلية لا يمكن أن تكون هناك إمكانية لأن تكون فاضلاً، وبدون هذه الشروط لن تكون هناك إمكانية لممارسة أخلاق التقدم أو لتنفيذ مدونة السلوك الشخصي الدافع إلى ممارسة فعل التقدم.

لكن ما تلك الشروط الأولية لأخلاقيات التقدم؟

يصعب على الفرد أن يمارس أخلاقيات التقدم دون أن تتوفر الشروط القبلية لهذه الممارسة في المجتمع، وهي:

١- بيئة تنافسية عادلة: لأن أخلاقيات التقدم ينبغي أن تكون أخلاقًا لتحقيق الذات في بيئة



تنافسية عادلة.

إن إيجاد بيئة تنافسية عادلة هو الأساس الذي لا مفر منه لكي تسود أخلاق التقدم..لماذا؟

لأن البيئة التنافسية العادلة الخاضعة لمنظومة قانونية عادلة سوف تسهم في «إيجاد الشخص الصالح، والأمانة fidelity، والشعور بالواجب، وبذل الذات، والشرف، والخدمة، والالتزام، والتحمل أو التسامح tolerance، والاحترام، والعدل، والشجاعة، والنزاهة، وبذل الجهد، والوطنية، واحترام الآخرين، والتوفير، وتقدير الآخرين»[10].ولذا فإن من مبادئ الإسلام الخالدة قول الله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا﴾ (النساء:٥٨)..﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ (النحل:٩٠).

ووجود بيئة تنافسية عادلة يستلزم وجود تقاليد وقواعد وآليات ثابتة للتنافس لا يمكن الالتفاف حولها أو القفز عليها. ومن أهم هذه القواعد المساواة، «الناس سواسية كأسنان المشط»، لكنها ليست المساواة بمعناها الآلي، أي المساواة الميكانيكية التي تلغي الفروق الفردية في المواهب والجهد، وتجعل منهم نسخًا متشابهة تشابه الآلات من النوع نفسه.

ومنها سيادة «مبدأ لكل حسب عمله»، لا حسبه ولا نسبه، ولا علاقاته، ولا غير ذلك من أسباب الوصول اللامشروعة في المجتمعات المتخلفة. ﴿فَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ﴾ (الزلزلة:٧).

ومنها وجود مؤسسات تحمي الأفراد من القوة الطاغية لبعض الجهات ذات القوة في الدول المختلفة، وتحمي الأفراد من صراعات المصالح التي لا يخلو منها المجتمع أبدًا.

ومنها سيادة الشفافية، فالشفافية مطلب أساسي للعدالة؛ إذ لابد من بيئة مفتوحة، لا مجال فيها للتعتيم والمداراة، وهي كفيلة في كثير من الأحيان بتحقيق العدل في المنافسة، فأي مخالفة تكون مكشوفة، وبالتالي يصبح من الصعب أن تقع؛ وإذا وقعت يصبح من السهل مواجهتها.

٢- تقديس الحرية: فبدون الحرية لا توجد أخلاق، ولا توجد إمكانية لتحقيق الذات، وبدون الحرية لا يتسنى ممارسة أي فعل إبداعي. لكنها ليست حرية بلا ضوابط، فالحرية ليست مرادفة للفوضى، ولابد من قدر من الحماية التنظيمية من خلال القانون؛ حتى لا يعتدي الأفراد بعضهم على بعض.

على أن يكون هذا القانون نابعًا من إرادة عادلة، فإذا كان من الواجب أن يتصور الكائن العاقل بوصفه غاية في ذاته، فإنه لا يمكنه أن يكون مجرد وسيلة أو أداة في خدمة قانون ظالم يطيعه. والطاعة لا تأخذ معناها الأخلاقي إلا بالاستقلال الذاتي للإرادة، ذلك الاستقلال الذي يجد مفتاح

تفسيره في تصور الحرية، فالإرادة ملكة عند الكائنات العاقلة، تجعلها قادرة على الفعل وهي مستقلة عن العلل الأجنبية القهرية السلطوية الخارجة عن التشريع الذاتي، باعتبار أن الكائن العاقل بوصفه غاية في ذاته لابد أن يكون مؤمنًا بالقانون الذي يفرضه على نفسه؛ هذا إذا أردنا أن يطيع الإنسان القانون بإرادته الحرة[١١].

٣- الضمير: وقلب الضمير وسنده هو «الله تعالى»، والإيمان بخيريته المطلقة، وبعدالته التي تكفل تطابق الفضيلة والسعادة، والرذيلة والتعاسة، إن لم يكن في هذه الدنيا، ففي الآخرة. والضمير الحي هو الذي يعتقد صاحبه أن للإنسان دورًا مزدوجًا، أي دورًا باعتباره يتبع عالم الطبيعة والجسد والحياة اليومية المباشرة، ودورًا آخر باعتباره يتبع عالم الألوهية والحقيقة والخلود؛ إذ يخضع الانتماء إلى عالم الطبيعة الإنسان لمظاهر الآلية والضرورة في الطبيعة، لكن بفضل الانتماء الآخر إلى عالم الألوهية والحقيقة والخلود، فإن الإنسان يشعر بحريته في اتباع العقل الأخلاقي والاستجابة لصوت الواجب والشعور الخلقي والضمير، ويتوق إلى التوافق مع القانون الأخلاقي تحت إلحاح إيمانه بالله تعالى.



٤- قانون عادل: يقدم الضمانات الدنيوية التي تكفل تطابق الفضيلة والسعادة، أي أن يكون الفضلاء سعداء، والأشرار تعساء، في هذه الحياة الدنيا. ولا يقتصر القانون على الجنايات والجنح، بل يشمل كذلك المخالفات، على أن يتسع القانون في تقديم جزاءات في مجال المخالفات، بحيث تشمل هذه المخالفات كل الأفعال الصغيرة التي تستهين بها الأمم المتخلفة، مثل إلقاء المخلفات وعدم مراعاة الشروط الصحية، والمخالفات المرورية، والكسل الوظيفي، وتعطيل مصالح الناس...الخ. ولا تنتهي المسألة عند وجود القانون، بل لابد من تطبيقه، وتطبيقه لا يكون إلا بالمسؤولين عن هذا التطبيق، ومن ثم لابد أن يكونوا بدورهم أخلاقيين، لكن كيف يمكن أن يكونوا كذلك وهم لا يجدون قوت يومهم؟! ومن ثم يجب حمايتهم من الإغراء عن طريق كفالة قدرتهم على الاستغناء.

ولا تقف مسؤولية تطبيق القانون على المختصين، بل هناك دور جوهري للناس؛ إذ لا بد من تبادل الرقابة الذاتية بين الناس ضد الفساد الداخلي، والإبلاغ عن أية مخالفات، وممارسة النقد الذاتي الموضوعي بأنواعه. وهذا هو جوهر الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

وأول خطوة ينبغي اتخاذها في مجتمع متخلف يريد أن ينهض، هي إعمال أخلاقيات التقدم وحمايتها عن طريق تطبيق القانون بصرامة، ورفض الاستثناءات على الطريقة «الكنتية»، أو بالأحرى على السنّة المحمدية «فإنما أهلك الذين

من قبلكم أنهم كانوا إذا سرق فيهم الشريف تركوه، وإذا سرق فيهم الضعيف أقاموا عليه الحد، وإني والذي نفسي بيده لو أن فاطمة بنت محمد سرقت لقطعت يدها». ثم أمر النبي صلى الله عليه وسلم بتلك المرأة التي سرقت فقطعت يدها[١٢].. لأن من سمات أخلاق التخلف الاستثناءات المتوالية التي تتحول بمرور الوقت إلى قواعد. فتتحول الواسطة إلى قاعدة، والكسل إلى حق، والرشوة إلى إكرامية، والتشدد مع البعض إلى إعمال للقانون، والتساهل مع البعض الآخر إلى إعمال لروح القانون...!

٥- تقديس ثقافة التنمية والإنتاج: بدون شيوع ثقافة التنمية والإنتاج، وغرس مفاهيم عمل الخير الإيجابي، أعني الذي ينعكس على عملية التنمية والبناء والتعمير والإنتاج، لن يمارس الناس أخلاقيات التقدم؛ لأن ثقافة المجتمع وتقديره للسلوك هو أساس جوهري يحفز على الممارسة، فلابد أن يشعر كل مواطن بأن أي عمل إيجابي -ولو كان صغيرًا- سوف يساهم في عملية التنمية والتقدم، وللدين دور كبير في هذا الصدد؛ لأنه يشتمل على مُحفِّزات للفعل أكثر تأثيرًا في دفع الناس لممارسة أخلاقيات التقدم، مثل قول النبي صلى الله عليه وسلم: «إن قامت الساعة وفي يد أحدكم فسيلة فليغرسها»[١٣]، وقول النبي صلى الله عليه وسلم: «إماطة الأذى عن الطريق صدقة»[١٤].

إن ثقافة التنمية والإنتاج تسمي الأفعال بأسمائها الحقيقية، وتصفها بصفاتها الواقعية. أما ثقافة العجز والاستهلاك فتنقلب فيها صفات السلوك وتختلط عليها أسماء الأفعال؛ فتصبح الفهلوة ذكاء، والسكوت عن الحق من مظاهر الحكمة، والتسامح ضعفًا، والحيل من علامات العبقرية، والضرب تحت الحزام مؤشرًا على الفطنة، والنفاق قدرة على الاستمرار، والتبرير قدرة على التفسير، ونهب حقوق الغير شطارة، والكلام عن التطوير دون فعله تطوير، والقدرة على الكلام قدرة على الفعل...!

ومن ثم فإن ثقافة المجتمع وتقديره للسلوك هو أساس جوهري قبلي يحفز على ممارسة أخلاقيات التقدم أو التخلف. فمن يشاء منا أن يتقدم؟ ومن يشاء منا أن يتأخر؟ ■

هوامش:

(١) وصف الإمام ابن تيمية العقل المستقيم بأنه العقل الصريح المتفق مع صحيح المنقول، في كتابه الشهير «درء تعارض العقل والنقل أو موافقة صحيح المنقول لصريح المعقول، ويفضل أبو السعود مصطلح العقل السليم في تفسيره «إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم».

(٢) متفق عليه. وهذا لفظ رواية مسلم. وفي لفظ رواية البخاري «فمن ترك ما اشتبه عليه كان لما استبان أترك ومن اجترأ على ما يشك فيه من المأثم أو شك أن يوقع ما استبان». وروى الحسن بن علي عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: «دع ما يريبك إلى ما لا يريبك». وهذا مذهب الشافعي. ابن قدامة، المغني، ج٤/ ص١٨٠.

(٣) البقرة:١٩٥.

(٤) البقرة: ١٤٣.

(٥) الأعراف:٣١.

(٦) Hume, Dialogues Concerning Natural Religion, London, The Fontana Library, 1971,pp. 198.

(٧) Ibid.,pp. 196-8.

قارن: الترجمة العربية للدكتور محمد فتحى الشنيطي، القاهرة، مكتبة القاهرة الحديثة، ١٩٥٦، ص١٥١.

(٨) مقتبس عن:

Cassirer, Rousseau, Kant and Goethe, trans.by Gutmann and Randall, Princeton University Press, ١٩٤٥, P. ١.

(٩) R. Scruton, Kant. Oxford University Press, 1982, PP. 1 - 2.

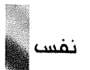
(١٠) David Green, Reinventing Civil Society,London, Institute of Economic Affairs, 1993, p. viii.

(١١) قارن الاتفاق والاختلاف مع كنت في كتابه: تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق، ص ٧٦، ٨١، ١٠٣.

(١٢) رواه الشيخان في الصحيحين ١٦٨٨. وهذا لفظ مسلم. ورواه الإمام أحمد ٢١٥١ وأبو داود ٤٣٩٥ والنسائي ٨٧١ وهذا لفظه.

(١٣) رواه البزار، ورجاله أثبات ثقات. الهيثمي، مجمع الزوائد، ج ٤/ص ٦٣. والفسيلة هي النخلة الصغيرة تُقطع من الأم أو تقلع من الأرض فتُغرس، وتطلق على أي جزء من النبات يُفصل عنه ويُغرس.

(١٤) رواه البخاري، باب ٢٥ إماطة الأذى، ج ٢/ ص ٨٧١.



علاج نفسي وإعلامي منشود

الإحباط العربي

محمد أحمد النابلسي * - بيروت

* رئيس المركز العربي للدراسات المستقبلية

الكارثة الشخصية هي أدنى درجات السلم الكارثي. فهي تتمحور عادة حول الأزمات التي تعترض الشخص الفرد في مجالات المهنة والصحة والسعادة ولغاية قلق الموت الشخصي[١]. وهي مشاعر خبرها الإنسان الأول ليرتقي فوقها ويتسامى في الاتجاه الإنساني العام. بدءًا من الأسرة ولغاية البشرية مرورًا بالأمة وجماعاتها الفرعية. وهذا التسامي مرتبط بتراث الأمة ارتباطًا مباشرًا. فالتراث الأممي، والإنساني عامة، هو المرجعية التاريخية للعلاقات الإنسانية.

لذلك نلاحظ، نحن معشر الأطباء النفسيين، أن الكارثة الجماعية أقسى من الكارثة الشخصية الفردية. كما نلاحظ أن الكارثة المعنوية هي أقسى وأشد الكوارث التي عرفتها البشرية وطأة. فعندما تطال الكارثة الأمة فهي تساوي تهديد غريزة استمرار النوع وإبادته. وهي غريزة تفتقدها الجماعات عديمة التراث[٢].

ولقد شهد زملاؤنا الفرنسيون مثل هذه الكارثة ورصدوها لدى سكان بريتانيا الفرنسية. إذ لاحظوا ارتفاع نسبة الانتحار بينهم ولاحظوا علاقة هذه الزيادة باضمحلال لغتهم البريتونية. واللغة هي أهم النظم الرمزية للجماعة. كما أكد الزملاء وجود علاقة شديدة الدلالة بين تنامي الشعور القومي الفرنسي (صعود اليمين واليمين المتطرف وتأييد المواقف المؤكدة على تراث الجماعة ...إلخ) وبين التهديد الذي تعرضت له اللغة الفرنسية بمناسبة العولمة.

ملاحظة الزملاء الفرنسيين تتضاعف في حال تطبيقها على حالتنا العربية الحالية، حيث التهديد يطال كل النظم الرمزية لأمتنا ولا يقتصر على اللغة وحدها. فالتهديد يطال نظمنا التربوية والتعليمية والدينية والاجتماعية والسياسية. ونحن نعلم أن كثيرًا ممن يمسكون بزمام السلطة يشبهون غالبًا الأب القاسي الذي يضطهد أفراد أسرته. إلا أننا ندرك أنه يبقى والدًا ملتزمًا بالنظم الرمزية وخاضعًا للقيم الثابتة في تراثنا ولاوعينا الجمعي. في المقابل فإننا نرى أن المنقذ الافتراضي لا يسعى لتخليصنا من ظلم الأب القاسي بل هو يرغب في اغتصاب خيراتنا وفي إقصاء قيمنا وهدم نظمنا الرمزية. الأمر الذي وضعنا في مأزق كارثة معنوية شديدة الوطأة على موقفنا من الحياة وتموقعنا فيها. حيث تبدأ الكارثة من خلال تحويل صورتنا العربية إلى صورة الأمة الشريرة والإرهابية. وفي هذا التشويه إساءة للشعوب العربية وتراثها وأذى يطال الأفراد والجماعات العربية في آن معًا. وذلك دون أن تكون لهذا الأذى أية علاقة بالديمقراطية أو بالحقوق بدليل التمييز العنصري الممارس بصورة متصاعدة ضد الأفراد العرب بمن فيهم المتكيفون مع أنماط الحياة الغربية. هذا مع رفض كل التنازلات المقدمة من قبلنا لتجميل هذه الصورة والتكيف مع رغبات المعتدي ومصالحه.

بناء على ما تقدم يجد الإنسان العربي نفسه اليوم خارجًا من سلسلة كوارث معنوية متتالية ومهددًا بسلسلة قادمة من هذه الكوارث[٣]. وهي وضعية عصية على الاحتمال البشري وإن كانت غير مفهومة من قبل معدومي التراث. وتحت ضغط هذه الوضعية تتفجر كافة الدفاعات النفسية في آن معًا. حيث نجد آلية التسامي (Sublimation) تمارس

من قبل الاستشهادي الذي لم يعد يرى معنى لحياته فينفقها للحفاظ على استمرارية الذات وللاحتجاج على إبادتها. كما نجد آلية التوحد بالمعتدي تمارس عبر المحاولات المستميتة التي يبذلها بعض العرب لكسب ود المعتدي عله يدفع أذاه. وبينهما محاولات الإزاحة بحيث يزيح بعضهم الأذى عن طريق إدانته للعرب الآخرين رغبة في الخروج من دائرة التهديد. وغيرها من الآليات النفسية الدفاعية الممارسة من قبل الأفراد والجماعات العربية المختلفة. حيث استمرار التهديدات وديمومة هوام تكرار الكارثة (العراقية والفلسطينية وغيرها) علائم تثبت عدم جدوى كل هذه الآليات الدفاعية وتبقي تهديد الإبادة قائمًا.

العلائم النفسية للكارثة العربية

مما تقدم يحق لنا الاستنتاج بأن الشخصية العربية اليوم تعاني وطأة قائمة من الصدمات النفسية المتراكمة ومن تهديد متواصل لاستمراريتها. ومن مظاهر الصدمة النفسية العربية الجماعية



يمكننا رصد العلائم التالية:

- مشاعر الذنب أمام معاناة الشعب العراقي الذي وصل إلى حدود إذلال الجوع والمرض. وهي مشاعر مألوفة لدى الناجين من الكوارث.
- مشاعر الذنب أمام معاناة الشعب الفلسطيني وهو على وشك الإبادة والتشتيت (الترانسفير).
- مشاعر الخوف من تكرار الكوارث العربية الاصطناعية السابقة بأشكالها المختلفة من عسكرية واقتصادية واجتماعية وحروب أهلية وغيرها.
- مشاعر توقع كوارث اصطناعية قادمة غير ممكنة التجنب. وهي مدعومة بتقارير مخابراتية مسربة بصورة مقصودة لتجسيد تهديدات ملموسة ومحددة جغرافيًا.
- مشاعر الخوف من الموت الشخصي والجماعي تحت تهديد حروب موعودة. وهو خوف دعمته الأعداد الهائلة للقتلى والضحايا في حرب العراق الأخيرة.
- علائم التجنب الهادفة لتلافي المصير العراقي أو الفلسطيني.
- الرغبة في الانسحاب والتقوقع على الذات للتهرب من الأخطار المهددة للأمة. وهذا الانسحاب يمكنه تفجير الصراعات البينية بين الجماعات الفرعية (حروب أهلية عربية).
- مشاعر الحداد والفقدان المتطورة على أنواعها. وهي تتراوح ما بين الرعب وفقدان القدرة على الفعل وبين الرغبة في الانتقام.
- مخاوف الفقدان الاقتصادية بعد التحول إلى هدف لسياسة الإفقار التي باتت تمارس بصورة معلنة ومباشرة. وذلك بعد رؤية دولة نفطية مثل العراق تتحول إلى المجاعة تحت وطأة الاحتلال.
- استعجال الموت للخلاص من الإذلال المرافق للكارثة المعنوية. وهو استعجال يتراوح ما بين الزهد والنكوص الديني وبين الاندفاع نحو الاستشهاد.
- الممارسة العشوائية لكل الدفاعات النفسية (المشروحة أعلاه).
- تنامي مشاعر عدم اطمئنان الجمهور للسلطة في تجسيد لحالة تهاوي الأنا المثالي. ومن تجلياتها الشعور بعجز السلطة عن حماية جمهورها.
- حالة التفكك (epersonalisation) التي تبرز التناقضات الداخلية وتظهرها للعلن بحيث

يسهل تحديدها تمهيدًا لتفجيرها الاصطناعي. بما من شأنه تهديد لحمة المجتمعات المحلية ودفعها للتناحر على أسس هذه التناقضات.

- علائم غير مذكورة أعلاه.

هذا ويعتبر الطب النفسي أن مجمل هذه المظاهر هي علائم مرضية تحتاج للعلاج وتؤثر على التوازن النفسي والاجتماعي. وعمومية هذه المظاهر (الناجمة عن انتشارها الوبائي الواسع بين المواطنين العرب) مدعاة لإعلان حالة طوارئ نفسية على مستوى الأمة العربية والإسلامية. حيث تشير وقائع الصدام العالمي الراهن إلى بزوغ عهد جديد من العبودية والعنصرية [٤]. بما يبرر النظر إلى هذه المظاهر النفسية على أنها مصطنعة عبر الحروب المعلنة للصدام العالمي الجديد والتي توالت في منطقتنا وفق خطة مدروسة ومعلنة تهدف إلى إحداث تعديلات جذرية في نظامنا القيمي والديني والاجتماعي. ولعل حرب العراق والاحتلال التابع لها إشارة واضحة على الغايات القصيرة الأمد لهذا الصدام. وهي غايات تحتاج إلى نشر وباء الإحباط العربي عبر الصدمات النفسية القومية المتتالية وعبر تعقيد المظاهر المرافقة لها والتي ذكرناها أعلاه.

في مواجهة الكوارث المعنوية

مما لا شك به أن للأطباء النفسيين العرب دورًا حيويًا في مواجهة هذه الظواهر المرضية الوبائية. حيث الخطوة الأولى لهذا الدور تتمثل في تعريف الإنسان العربي على هذه المظاهر وتأكيد عموميتها. بحيث يشعر المواطن بجماعية هذه المعايشة الصدمية وبأنه ليس وحيدًا فيها. وهذه التعريفات يمكنها أن تلعب دورًا وقائيًا من الدرجة الأولى في مواجهة هذا الصدام. وتراثنا يحتوي على حكايات كثيرة حول الملك الذي قتل كل أطفال مملكته استجابة لنبوءة عراف قال إن أحدهم سيهدد عرش الملك عندما يكبر. والمقابل الأميركي لهذه الحكاية هي حكاية وولفويتز حول الحرب الاستباقية التي لن تكتفي باغتيال الشعب العراقي بل هي تنوي تجاوزه إلى كل المنطقة. وذلك وفق تأكيدات التقارير الأميركية التي تتحدث عن تغيير خريطة المنطقة العربية. بما يشكل جراحة جغرافية وحشية تهون معها جراحات معاهدة فرساي واتفاقية سايكس بيكو. ويبدو أن على الأطباء النفسيين العرب أن يبدؤوا عملهم في تحضير الشعوب العربية وتهيئتها لمواجهة هذه الجراحات الوحشية التي تبدو قادمة. ولعل الخطوة الأولى في هذا التحضير هو تأكيد أن القوة وحدها لاتكفي لتحقيق النصر. فالنصر يكون من نصيب الأكثر تصميمًا. ولنتذكر القول الصيني خلال حرب الأفيون: ... أيها الغزاة البرابرة ماذا تملكون غير نيران مدافعكم ووحشية أسلحتكم؟...

ولو أردنا تنظيم سبل التحرك الاختصاصي في مواجهة هذه الكوارث المعنوية فلا بد لنا من العودة إلى اختصاص الصدمة في سيكولوجية الحروب والكوارث. حيث يرى هذا الاختصاص بأن الهدف الأول لمثل هذا التحرك هو الحفاظ على مستوى اللياقة النفسية في مجتمع الكارثة. مما يقتضي التنبه إلى المعايشة الفردية للأوضاع الكارثية[٥]. حيث تلاحظ الدراسات ترافق هذه الأوضاع مع الانتشار الوبائي لبعض الاضطرابات النفسية وأكثرها انتشارًا التالية:

- قلق الموت (مخاوف الموت الشخصي).
- الوساوس المرضية (الخوف من الإصابة بأمراض مميتة).
- الفوبيا على أنواعها (مخاوف مرضية من الحرب والقصف والانفجارات ...إلخ).
- مظاهر اضطراب الشدة عقب الصدمة.
- العلائم الاكتئابية المصاحبة لمشاعر الخسارة وللتهديد المستمر.
- قلق المستقبل.
- فقدان الشعور بجدوى الفعل.
- ردود الفعل الفردية أمام التغييرات الحاصلة بسبب الكارثة.
- تنامي احتمالات انتكاسات الأمراض النفسية والجسدية.
- ظهور عوارض أو أمراض جسدية على علاقة بشدة الكارثة.

إن الانتشار الواسع لهذه الاضطرابات يجعل من علاجها والوقاية منها هدفا رئيسيًا من أهداف التعامل مع الأوضاع الكارثية. وبطبيعة الحال فإن هذه الحاجات العلاجية تكون أكثر إلحاحًا في المجتمعات المتعرضة للكوارث وللتهديد بصورة مباشرة.

دور الإعلام في مواجهة الكوارث المعنوية

في هذه الحالات يلعب الإعلام دورًا من الدرجة الأولى في كافة خطوات المواجهة. ومن مستويات الدور الإعلامي نذكر الرئيسية منها وهي:

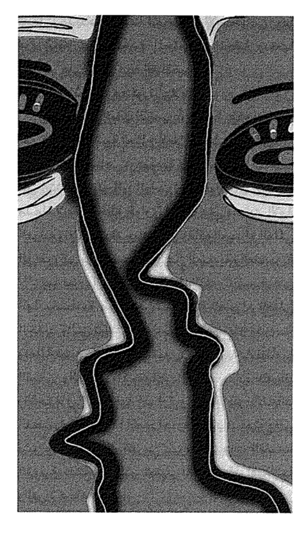
- المساعدة على تقنين الانفعالات: حيث تولد الكارثة ردود فعل انفعالية بالغة لدى الجمهور. وهي انفعالات غير مدروسة وفاقدة للمعلومات مما يستوجب تقنينها وتوجيهها في الاتجاه الصحيح الذي يجنبها فوضى الانفعالات. وهي فوضى قد تخلف أضرارًا أقسى من أضرار الكارثة نفسها. والإعلام هو المرشح الأول للعب هذا الدور عبر مساعدة الجمهور على الاستبصار وتهيئته لمواجهة فوضى الانفعالات.

- التعامل مع الدعاية والدعاية المضادة: وهو ما يسمى بالحرب النفسية الإعلامية. حيث حساسية الموقف في وضعية الكارثة تجعل من أسلوب صياغة الخبر صانعة لتوجهات الجمهور. مثال ذلك خبر سقوط انفرس البلجيكية في الحرب العالمية الثانية. حيث صاغت الصحافة الألمانية الخبر على الشكل التالي: ... استقبلت انفرس القوات الألمانية بقرعها أجراس الكنائس. في حين صاغت الصحافة الإنجليزية الخبر كما يلي: بعد دخولهم انفرس أجبر الألمان رهبان انفرس على قرع أجراس الكنائس.

- تثقيف الجمهور: في حالة الكارثة يصبح الإفراج عن معلومات مكبوتة بعينها ضرورة لتحصين الجمهور ضد المفاجآت المنطلقة من الإعلام المضاد على كافة الصعد وبخاصة على الصعيد الإخباري.

- تحصين الجمهور: في هذا المجال يتحمل الإعلام أعباء الوقاية الاجتماعية (نفسية وسياسية وصحية وغيرها). وذلك انطلاقًا من واقعة أن الحدث المتوقع والمتخيل يكون أقل وطأة وضررًا من الحدث المفاجئ وغير المتخيل.

هذه المحاور الأربعة تلخص دور الإعلام في مواجهة الأوضاع الكارثية والتقليل من أضرارها. وهذا الدور الإعلامي يجب أن يتكامل مع مختلف الاختصاصات المعنية بهذه الأوضاع. حيث نعدد هنا الخبراء العسكريين والاستراتيجيين والأطباء النفسيين وخبراء الدعاية والدعاية المضادة والمتخصصين في علاج صدمات الحرب والأوضاع الإنسانية والاجتماعية التالية لها.



الكارثة العراقية

بغض النظر عن تلوينات الداخل العراقي وتناقضاته فإن الإنسان العراقي لا بد له من استشعار وضعية الاحتلال بصورة سلبية. فالإنسان يستمد مشاعر أمنه واستقراره من خلال شعوره بالقدرة على الفعل. وهو شعور متعارض تمامًا مع فكرة التبعية الاحتلالية.

هذه الحاجة الإنسانية تؤكد عمومية المعاناة العراقية بغض النظر عن الانتماءات الفرعية داخل الجماعة (الشعب ككل) العراقية. مما يدعونا إلى ضرورة الالتفات لمعاناة الإنسان العراقي بمعزل عن عوامل التنافر العراقية. وهي عوامل لا ننكرها ولا نتجاهلها ولكننا نؤكد تقديم المعاناة عليها جميعها مهما كانت حدتها ومحركاتها. ومن وجوه هذه المعاناة الإنسانية التي تتطلب الدعم العاجل للمنظمات الإنسانية عابرة القارات نذكر التالية:

- تردي الأوضاع المعيشية لدرجة العجز عن

تأمين الغذاء والدواء والحاجات الإنسانية الأولية والأساسية.

- صدمة الفقدان، حيث أوقعت الحرب الأخيرة ضحايا تفوق الأعداد المعلنة إضافة إلى اكتشاف ضحايا جدد من بين المساجين بعد سقوط النظام.

- الصدمة المعنوية، وهي متعددة الصعد بحيث تطال كافة وجوه الانتماء وتهدد الهوية العراقية تهديدًا يصل إلى حدود الشيزوفرانيا الجغرافية (شبح التقسيم).

- الخسائر المادية. وتطال الممتلكات والأموال والأدوار الاجتماعية والسياسية وإعادة التوزيع العشوائي لهذه العوامل. حيث طرحت فترة ما بعد الاحتلال تنظيمًا انقلابيًا للمجتمع العراقي. بحيث غاب تمثيل الجماعات العراقية الأساسية مع شلل قدرتها في الحفاظ على حقوقها وخيراتها.

- أجواء التهديد المستمرة، حيث يعجز الاحتلال عن تأمين عوامل الأمن والاستقرار الاجتماعيين. وحيث يهدد جنود التحالف حياة العراقيين مدفوعين بمشاعر الخوف وتعاطي الكحول والمخدرات والعنصرية التي تخولهم حق القتل لمجرد الشعور بالخوف. ومن الأمثلة على ذلك قتلى الأعراس العراقية والنيران الصديقة.

- الفقدان الكلي للرقابة العراقية على خيرات البلد وثرواته وأمواله، حيث جرى استجواب بريمر حول هذه المسائل في الكونغرس الأميركي وليس في هيئة عراقية.

- التهالك الأميركي على خيرات البلد وتوظيف الاحتلال لتمرير صفقات لصالح الشركات الأميركية وبخاصة تلك التابعة لأثرياء إدارة بوش. وهي أمور تهدد الإنسان العراقي في مستقبله، حيث يقدر للمديونية العراقية فترة وفاء لا تقل عن ثلاثين سنة.

- كل مظاهر الصدمات النفسية المذكورة أعلاه.

هذه المعاناة، بمختلف وجوهها تدعو إلى ضرورة التحرك لدعم الإنسان العراقي ومساعدته في مواجهة هذه المعاناة. حيث تشير الدراسات العسكرية إلى إصابة أكثر من ثلثي السكان في مناطق الحرب بصدمات نفسية ناجمة عن أهوال الحرب وشدائدها.

وكنا قد خبرنا هذا الانتشار الوبائي لصدمات الحرب في مجتمع الحرب اللبنانية. وتشير خبرتنا إلى استمرارية مظاهر هذه الصدمات بعد مرور عشرين عامًا على نهاية تلك الحرب. واستنادًا إلى هذه الخبرة وخبراتنا المتبادلة في المجال مع الزملاء في فلسطين واليمن والكويت فإننا نستطيع التأكيد على تعقيد الحالات الصدمية العراقية. إذ إن لهذه الحالات صفة التراكمية بدءًا من الحرب العراقية الإيرانية مرورًا بحرب العراق الأولى والحصار والقصف المنتظم المرافق له وصولاً إلى حرب العراق الأخيرة. وما تلاها من فوضى أمنية ونيران صديقة وغيرها من مظاهر التهديد الذاتي وتهديد الأعزاء والسلب المعنوي لتاريخ العراق وجغرافيته. عداك عن شبح الصراع الأهلي الذي يوحي به الاحتلال تلميحًا للخروج من مأزقه.

المراجع والهوامش

١. مجموعة من الباحثين: الصدمة النفسية – علم نفس الحروب والكوارث / دار النهضة العربية – بيروت ١٩٩١
http://psychiatre-naboulsi.com/moulifat/mouli8.html

٢. محمد أحمد النابلسي: العلاج النفسي للأسرى وضحايا العدوان/ مركز الدراسات النفسية – لبنان ٢٠٠١.
http://psychiatre-naboulsi.com/moulifat/mouli10.html

٣. محمد أحمد النابلسي: الشخصية العربية في عالم متغير/ من كتابه العرب والمستقبليات./دار النهضة العربية بيروت ١٩٩٩.
http://psychiatre-naboulsi.com/moutamarat/moutamarat21.html

٤. الفن توفلر: تحول السلطة.
http://mostakbaliat.com/link45.htm

٥. جماعة من الباحثين: سيكولوجية الحروب العربية/ مجلة الثقافة النفسية المتخصصة- مركز الدراسات النفسية/يوليو ٢٠٠٣.
http://www.psyinterdisc.com/noindex.html



القرارات الفردية أفضلٍ من القرارات الجماعية (أحيانًا)!!

ترجمة: عبدالمنعم السلمون - مصر

تحتل العلاقات البشرية والتفاعل فيما بين الأفراد مكانة متقدمة في مجال الدراسات النفسية. وإذا كان بإمكان الأشخاص الذين يعملون في مجموعات أن يصبحوا مبدعين ومتعاطفين بعضهم مع بعض، كأن يسهموا في إقامة شركات رابحة أو أن يساعدوا الآخرين في التغلب على المشكلات الشخصية التي تصادفهم، فإننا على الجانب المقابل ربما نجدهم وقد أكل الحقد والحسد قلوبهم أو قد تسيطر عليهم النزعة إلى الانتقام أو تتملكهم الرغبة في التدمير!

لقد أصبح فهم السلوك الجماعي يمثل أحد التحديات المهمة التي تواجه علم النفس في وقتنا الحاضر.

وما لم تكن ناسكًا أو شخصية انعزالية، فمن المحتمل أن تكون عضوًا في جماعات عديدة مختلفة.

بعض هذه الجماعات قد تكون لها صفة الديمومة، مثل الأسرة أو فريق العمل، في حين أن غيرها، مثل جمهور كرة القدم أو مجموعة من الأصدقاء في حفل، تكون مؤقتة. وبالطبع فإنك أنت الذي تختار أصدقاءك والجماعات التي تجد معها مصلحتك، لكنك تجد نفسك معلقًا بأسرتك وهويتك.

باختصار، فإن كل جماعة تحمل معنى مختلفًا بالنسبة لأعضائها لكن تظل هناك بعض المعالم النفسية العامة لأية جماعة.

إن البشر كائنات اجتماعية لهذا السبب نتجمع معًا في مجموعات بالدرجة الأولى. «هناك عناصر مهمة تشكل إدراك الإنسان لذاته، تأتي من كونه عضوًا في إحدى الجماعات» حسبما يقول دوجلاس هاوات المحاضر المتقاعد في علم النفس بجامعة كوفنتري ويضيف: «كثير من الأشخاص يسعدون بكونهم أعضاء في جماعات، إنها وسيلة لتكوين علاقات تشبع الجانب الشعوري لدى الفرد. وهؤلاء الأفراد يحبون حقًا أن يكونوا جزءًا من جماعة إذا كانت هذه الجماعة ناجحة. عندما يكسب فريق كرة القدم، فإن مشجعيه ينعمون بالمجد والفخر الذي ينعكس عليهم».

ربما كان ذلك هو السبب في أن هؤلاء المشجعين، عندما يتحدثون أمام الميكرفون في برامج الكرة يقولون «نحن» إذا كان النقاش يدور حول أداء فريقهم.

«إن الجماعات تكون أكثر قوة من الأفراد المحددين عندما يعملون معًا في تنسيق وتعاون إن الجماعات يمكنهم (بالمعنى الحرفي) تحريك الجبال» كما يذكر «جيم كويك» أستاذ السلوك التنظيمي بجامعة تكساس في آرلنجتون.

لكن وجودك في جماعة يغير في طريقة سلوكك. فوجود الآخرين يكون له، بصفة عامة، تأثير منبه للجهاز العصبي. هذا أمر طبيعي لأنك لا تعرف ماذا سيفعلون، ربما يتحدثون إليك، أو يتحركون هنا وهناك، أو حتى يهاجمونك... ويتعين على مخك أن يكون منتبهًا لكل هذه المثيرات الطارئة. إذا كان الآخرون يتصرفون كمتفرجين، فربما ينتابك القلق حول إذا ما كانوا يجرون عملية تقييم لك أو الحكم عليك. كما أن مجرد وجود آخرين

حولك قد يصيبك بالارتباك، فهو يشتت انتباهك. لذلك لا تستطيع التركيز في العمل الذي بيدك.

في عقد الستينات من القرن الماضي، وضع عالم النفس «روبرت زاجونك» نظرية «البراعة الاجتماعية Social facilitation» التي تقول إن الأشخاص يكون أداؤهم أفضل في الأعمال البسيطة التي تدربوا عليها كثيرًا، عندما يكونون مع آخرين مما لو كانوا بمفردهم. لكن في حالة الأعمال المعقدة فإن أداءهم ينخفض بشدة.

لكن هناك جانبًا آخر للسلوك الجماعي وهو «التبطل الاجتماعي Social loafing» وهو أن الفرد يميل للاسترخاء والاندماج في الحشد المجموع إذا لم يكن هنالك من يراقب جهوده كفرد.

وقد بدأت دراسة «التبطل الاجتماعي» في ثمانينيات القرن التاسع عشر بواسطة «ماكس رنجلمان» وهو مهندس زراعي فرنسي لاحظ أنه عندما قام فريق من الرجال بشد أحد الحبال (عمل بسيط) بذل كل منهم جهدًا أقل كفريق مقارنة بالجهد الذي يبذله عامل واحد عندما يكون بمفرده!

أما عندما يتعلق الأمر بالأعمال المعقدة، فإن احتمال عدم تقييمك وتقديرك كفرد ربما يمنحك قدرًا من التحرر. ولاختبار هذه الفرضية، طلب علماء النفس من المشاركين تنفيذ عمل على جهاز الكمبيوتر في غرف منفصلة. وقد تم إبلاغ البعض بأن الأداء سيتم تقييمه على نحو فردي (مما تسبب في إصابتهم بقلق بخصوص الأداء) في حين أبلغ الآخرون بأن النتائج ستكون طبقًا لمتوسط أداء بقية المجموعة. وكما هو متوقع، فقد كان أداء المجموعة الأولى أسوأ من الثانية.

هذا النوع من انعدام المسؤولية يمكن أن يؤدي إلى أشخاص متحللين من كل ما يكبحهم وهو ما يطلق عليه «إلغاء الذات الفردية deindividuatin» في بعض الأحيان يكون ذلك الأمر خطيرًا، ويترتب عليه ظهور سلوكيات تتسم بالعنف والاندفاع، لا يمكن للأفراد أن يفكروا في الانخراط فيها لو كانوا بمفردهم. الشباب صغار السن من جماهير كرة القدم يسبون ويهاجمون الأشخاص والممتلكات بينما عرف عن أندادهم المصابين بالهوس في حفل لموسيقى الروك أنهم يدوس بعضهم بعضًا حتى الموت!

إن مشكلة إلغاء الذات الفردية تصبح أكثر سوءًا عندما تتوارى الهوية خلف طلاء الحرب أو القلنسوة والرداء. فقط انظر إلى عمليات إعدام الأمريكان من أصل إفريقي بدون محاكمة التي نفذتها جمعية «الكوكوكس كلان Ku Kux Klan»(1). لقد أظهر تحليل لستين عملية إعدام خلال الفترة من ١٨٩٩م إلى ١٩٤٦م أنه كلما كان الحشد يضم عددًا أكبر من الأشخاص، كان العنف ضد ضحاياهم أشد قسوة. وهناك دراسة أخرى للحرب في أربع وعشرين حضارة تظهر أن المقاتلين بالزي العسكري كان لديهم استعداد لقتل الأسرى أكثر من المحاربين الذين لم يخفوا هويتهم.



يتفق د.هاوات مع الرأي القائل إن إلغاء الذات الفردية له بالفعل دلالات سلبية عديدة، لكنه يستدرك بأن ذلك ليس دائمًا بالأمر السيئ «إنه فعلاً مظهر عادي جدًا للسلوك الجماعي. بدلاً من التفكير في عنف الجماهير، فكر في الاسترخاء والمتعة التي تحصل عليها في حفل.. ذلك أيضًا إلغاء للذات الفردية أو نوع من ذوبان الفرد في الجماعة».

قدح الزناد

إحدى أهم المزايا التي تصاحب الجماعات هي توالد الأفكار والآراء والاستفادة من ذلك في اتخاذ القرارات. ومن الأمور المسلم بها على نطاق واسع، أن عقلين (أو أكثر) أفضل من عقل واحد إذا ما تناولنا هذه الجوانب من السلوك البشري. لهذا السبب نجد الاتجاهات الحديثة في التعليم تركز على الطلاب أو الدارسين الذي يعملون في مجموعات صغيرة لإعداد المقدمات العلمية ولهذا السبب أيضًا تعد عملية قدح زناد العقول brain storming من خلال تبادل الأفكار مسألة شائعة جدًا في بيئة العمل، لكن الأمر المثير للدهشة أن الأبحاث أظهرت أن قدح زناد العقول بين المجموعات ليس بالفعالية نفسها، سواء في عدد الأفكار الجديدة أو نوعيتها، حيث يمكنك الحصول على نتائج أفضل إذا هيئ الأشخاص (كل بمفرده) للعمل على حل مشكلة ما.

نحن نميل أيضًا إلى افتراض أن القرارات التي تتخذها الجماعات أفضل من القرارات الفردية، معظم الناس في الغرب اعتادوا الممارسات الديمقراطية (مهما كانت هذه الممارسات غير مثالية في التطبيق) وسوف يصابون بالرعب إذا راودتهم فكرة أن يحكموا بواسطة حاكم ديكتاتور. إننا نعلق أملنا على أن لجنة ما سوف يمكنها اتخاذ قرار أفضل من أن يتولى شخص بمفرده هذه المهمة، وأبرز مثال على ذلك استخدام هيئة محلفين في المحكمة.

لكن الفريق الذي يتم انتقاؤه بعناية (وليس المجموعة التي تشكلت بطريقة عشوائية) هو الذي يتخذ القرارات الخلاقة. حسبما يقول، ميريديث بلبين الذي صاغ نظرياته في كلية هنلي للإدارة

الأمر المثير للدهشة أن الأبحاث أظهرت أن قدح زناد العقول بين المجموعات ليس بالفعالية نفسها، سواء في عدد الأفكار الجديدة أو نوعيتها، حيث يمكنك الحصول على نتائج أفضل إذا هيئ الأشخاص (كل بمفرده) للعمل على حل مشكلة ما

حول تشكيل الفريق وأثبتت هذه النظريات نجاحها في مجال الأعمال بمختلف أنحاء العالم «إن العدد المفضل لأعضاء فريق ما هو أربعة أشخاص يليه فريق من ستة أفراد» ويضيف «بلبين»: «إن الأعداد الفردية غير فعالة، من الأفضل أن يعمل الأشخاص بأعداد زوجية متكاملة. اللجان كبيرة العدد لا تنجز شيئًا، مع ذلك فإن الناس يفضلونها»!

الحقيقة أن الجماعات يمكنها التوصل إلى قرارات خاطئة وسيئة جدًا، لأن عمليات التفكير لدى أفرادها قد تتخذ منحى منحرفًا! وهي عملية يطلق عليها علماء النفس «الفكر الجماعي group think». أفضل الأمثلة على ذلك هو خطة الرئيس «جون فرانكلين كنيدي» باستخدام عدد من الكوبيين بالمنفى، الذين دربتهم وكالة المخابرات المركزية الأمريكية «CIA» لغزو خليج الخنازير بكوبا عام ١٩٦١م. وكانت عملية كارثية كادت أن تدفع العالم، أقرب من أي وقت مضى، نحو حرب نووية. وقد قال «كنيدي» فيما بعد معلقًا على ذلك: «كيف وصلنا إلى هذا الحد من الغباء؟!» الإجابة أن القرار جاء من الرئيس ومجموعة ضيقة مقربة، تتكون من المستشارين المعزولين عن الحوار والنقد والذين وصل بهم الأمر إلى حد الاعتقاد بأنهم منزهون عن الخطأ. لقد أصبحت المجموعة أكثر أهمية من الأفراد الذين تتشكل منهم!!

وعلى الرغم من أن كنيدي بدا أنه قد تعلم من

عملية «خليج الخنازير»، فإن هناك احتمالاً واضحًا بأن أسلوبه التسلطي في القيادة «authoritarian leadership» قد أسهم في نشوب هذه الأزمة.

محامي الشيطان

إن المجموعة وسلوكها يتشكلان بقائدها والأدوار التي يلعبها بقية الأعضاء. ومن الصعب وضع تعريف محدد للقيادة، كما أن الأبحاث تظهر أن القيادات (بصفة عامة) لا تشترك معًا في سمات شخصية معينة. يقول د.هاوات: «لقد اعتدنا ترديد النظرية القائلة إن القائد رجل عظيم ساقته الأقدار للقيام بدوره، يضيف: «نعتقد الآن أن معظم الأشخاص، لدى كل منهم الاستعداد ليصبح زعيمًا، بناء على ما سبق وما تتيحه له البيئة من حوله».

يشير البروفسور «كويك» إلي أن «الزعيم الجيد يكون مقنعًا (لا موجهًا يصدر التعليمات) لديه القدرة على الاتصال والتحدث بوضوح، مستمعًا جيدًا، يستجيب لعواطف ومشاعر أعضاء المجموعة وكذلك تفكيرهم وأفكارهم، حساسًا تجاه استعداد كل عضو من الجماعة للدفاع عن كبريائه الذاتي».

كثير من القادة (وليس جميعهم) يظهرون سيطرتهم في المجموعة حاجة إلى السلطة. ومن صفاتهم أنهم يتحدثون كثيرًا، ويرغبون في أن يستمع لهم الآخرون وأن يكون لهم نفوذ باتخاذ القرارات. في معظم المجموعات يمكن أن يكون من السهل تحديد الأشخاص المهيمنين، إنهم يميلون إلى عدم الابتسام، أو حتى يعبسون، ويقفون بامتداد قاماتهم، صدورهم منتفخة ويضعون أيديهم على أفخاذهم. إنهم يستخدمون عيونهم في الحديث إلى الآخرين، يشيرون بأصابعهم بل يلمسون الأشخاص لكنهم لا يشجعون الرد على الإشارات بمثلها. ومن المحتمل أن يكون للسيطرة مدلول تطوري يتمثل في أن المجموعة تصبح احتمالات ازدهارها أكبر إذا كان هناك شخص يتولى زمام الأمور فيها.

في كل المجتمعات البشرية يسيطر الذكور على الإناث. لكن الشخص المهيمن على الجماعة ليس دائمًا القائد الأفضل. ويعتقد «هاوات» أيضًا أن السبب في عدم وجود عدد أكثر من القيادات النسائية العظيمة، يعود إلى الصورة النمطية للجنس وعدم إتاحة الفرصة، أكثر مما يعود إلى فقدان القدرة الفطرية.

إلى جانب القائد، هناك أدوار أخرى داخل الجماعة «قد يتبنى الأشخاص أدوارًا بعينها، أو ربما تحاول الجماعة دفعهم لأداء أدوار معينة» حسبما يوضح البروفسور كيك، «الأدوار الشائعة تتمثل في القائد والتابع والخارج عن ذلك بعض الجماعات قد يكون لديها مهرج بينما جماعات أخرى يكون لديها منكّت وما زالت جماعات ثالثة تحتفظ بـ«مراقب العبيد» وعلى أي الأحوال فهذه ليست أدوارًا معيارية لدى كل الجماعات ولا هي النظام الوحيد للقواعد التي تحكمها، داخل الفرق التنفيذية السليمة حقًا سوف نجد «محامي الشيطان» أو «الديك الرومي الجامح» الذي يشجع التفكير البديل والأفكار الباطنية داخل المجموعة.

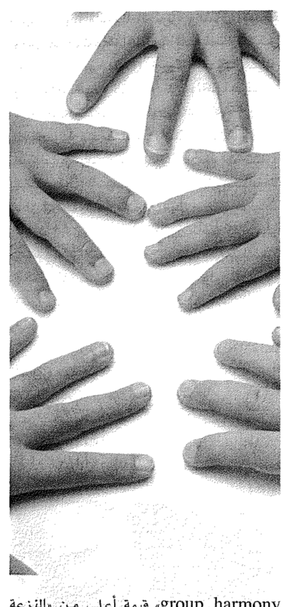
إن علم النفس الجماعي group psychology له تطبيقات كثيرة سواء في العلاج أو في مجال الأعمال. إن جماعات الدعم (بما فيها تلك الموجودة على شبكة الإنترنت) التي تساعد الأشخاص الذين يعانون حالات مرضية مزمنة بدءًا من السرطان وانتهاء بالإيدز، أصبح في مقدور أي شخص الانضمام إليها. ويعلق «د.هاوات» بأن «الجماعات التي تشجع الاعتماد على الذات يمكن أن تحقق نجاحًا كبيرًا مع الأشخاص الذين يواجهون بعض المشكلات»، ويضيف قائلاً: «يبدو أن

> الأفراد يفعلون أشياء لكي يتطابقوا أو يتكيفوا ويصبحوا مطيعين عندما يكونون في مجموعة (مثل القيام بالقتل في إحدى الحروب) وهذه الأشياء من غير المحتمل أن يفعلوها إذا كان كل منهم بمفرده

هذه الجماعات تعمل بأساليب وطرق تذهب إلى ما وراء المصادر الأخرى للدعم والمساعدة على الرغم من أنها (بحكم طبيعتها) يصعب إجراء الدراسات عليها».

والتفكير في الأدوار التي نلعبها داخل الجماعات يؤدي إلي زيادة الإنتاجية في مجال الأعمال أيضًا. لقد بدأ «ميريديث بلبين» النظر في النماذج داخل ديناميات المجموعة ووجد أن تجمع أكثر الأشخاص براعة لا يشكل دائمًا المجموعات الأكثر نجاحًا! وقد طور نظامًا للأدوار الرئيسية التي يتسم بها فريق إداري ناجح، وتندرج هذه الأدوار في تصنيفات من مثل: مبدعين، أذكياء، وأشخاص متفاوتين. إن وضع كل شخص في المكان المناسب يحسن من الإنتاجية ويقلل من الضغوط والإجهاد.

وتأتي أفكار بلبين من مصدر غير معتاد نوعًا ما، يقول: «إنني شديد الحماس لفكرة الشبكة الخلوية، وهي الطريقة التي تعمل بها الحشرات الاجتماعية مثل: نحل العسل، والنمل الأبيض... إن هذه الحشرات مقسمة إلى فرق صغيرة أو خلايا، وهناك اتصال بين هذه الخلايا. وفي اعتقادي أن تكنولوجيا المعلومات والإنترنت تدفعان المجتمع البشري في هذا الاتجاه، في حين تتهاوى السلطة الهرمية القديمة والتي تسير في الاتجاه الرأسي من أعلى إلى أسفل. إن المستقبل يكمن في الشبكة الخلوية cellular network.



الأندية الريفية

قد ننتمي إلى الجنس البشري، لكن خلفيتنا الثقافية يكون لها بالفعل تأثير على كيفية تصرف كل منا.

ربما تكون المشاعر عالمية، لكن الطريقة التي نعبر بها عنها تخضع لنفوذ حضاري وثقافي قوي. على سبيل المثال، إذا هز البعض رؤوسهم من أعلى إلى أسفل، فلا تفترض أنهم موافقون. في بعض أنحاء إفريقيا والهند تعني هذه الإشارة «لا» أما هز الرأس يمنة ويسرة فيعني «نعم»! مع ذلك فإن هز الرأس يمنة ويسرة في كوريا معناه «لا أدري»!

في اليابان، كذلك الصين وأمريكا الجنوبية والبرتغال وباكستان يكتسب «التآلف الجماعي group harmony» قيمة أعلى من «النزعة الفردية individualism». من المحتمل أن يكون ذلك هو السبب في أن طاعة السلطة تمثل «قاعدةسلوكية norm» في اليابان، ومن المعتاد إخفاء المشاعر السلبية وراء الابتسامة. وأبناء الشعب الياباني أقل احتمالاً للاتصال بعضهم ببعض من خلال تبادل النظرات «eye contact»، بينما في الولايات المتحدة يعتبرون الشخص الذي لا يريد أن ينظر إليك في «عينيك مراوغًا»! العرب يستخدمون كثيرًا الاتصال عن طريق تبادل النظرات وهو الأمر الذي ربما يراه أشخاص من ثقافات أخرى سلوكًا غير مريح!

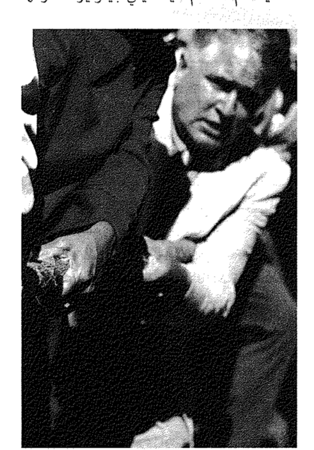
المسافات بين الأشخاص والتلامس معهم يتباين من دولة لأخرى أيضًا. الأفراد من دول

جنوب أوروبا وأمريكا الجنوبية والشرق الأوسط يميلون إلى الوقوف معًا على مسافات أقرب ويتلامس أكثر من نظرائهم في دول أمريكا الشمالية وشمال أوروبا وآسيا. يبدو كذلك أن كل دولة لها قواعدها الخاصة بالمصافحة. في فرنسا، تصافح كل فرد في المجموعة عندما تلتقون ولا تكتفي فقط بتوجيه تحية عابرة إلى جيرانك ومعارفك في الشارع بقولك: «hello» وأنت ماض إلى حال سبيلك. لا بد أن تتوقف وتصافحهم يدًا بيد.

ربما كان لسلوك اليابانيين تأثير كابح على مشجعي كرة القدم في كأس العالم ٢٠٠٢م والشغب في مباريات كرة القدم لا يقتصر على المشجعين الإنجليز، على أي الأحوال فإن المشجعين الأتراك والهولنديين والألمان لا يتصرفون على نحو جيد، لكن ربما كان أكثر السلوكيات شذوذًا وارتباطًا بثقافة معينة هو الحماس الجنوني للجماهير التي تؤيد المرشحين للرئاسة الأمريكية.

سلوكيات متطرفة

في عام ١٩٦٤م لقيت كيتي جينوفيز مصرعها



بعد أن هاجمها رجل بسكين، عندما كانت تسير عائدة إلى منزلها عبر منطقة راقية في مدينة نيويورك. على الرغم من أن ٣٨ شخصًا أبلغوا عن رؤية الجريمة وسماع صرخاتها، فلم يتقدم أحد لمساعدة الضحية أو حتى استدعاء الشرطة! كان هذا مثالاً بارزًا وسيئًا لشكل من أشكال السلوك غير الاجتماعي يعرف على أنه «لا مبالاة المتفرج السلبي bystander apathy».

يعتبر البرازيليون أكثر الشعوب استعدادًا لتقديم المعونة في العالم، أما الماليزيون فهم الأقل في هذا المجال. ذلك هو الاستنتاج الذي تم التوصل إليه من خلال دراسات أجريت حول مدى استعداد الأشخاص في دول مختلفة للإقدام على مساعدة شخص ما (على سبيل المثال، مساعدة شخص ضرير في عبور الطريق) ثلاثة وتسعون بالمائة ممن يعيشون في ريو دي جانيرو قدموا يد المساعدة، مقارنة بأربعين في المائة في كوالالمبور!!

في السادس عشر من مارس ١٩٦٨م، أثناء حرب فيتنام، أمر قائد الفصيلة الملازم أول وليام كاللي أحد جنوده بإطلاق النار على مجموعة من القرويين (نساء وأطفال وشيوخ) أثناء قيامهم بإعداد طعام الإفطار. وبدلاً من عصيان أوامر كاللي أخذ جنود آخرين يطلقون النار في مجزرة راح ضحيتها جميع سكان قرية ماي لاي My Lai!

«د.ريتشارد ستيفنز» محاضر متقاعد في علم النفس بالجامعة المفتوحة. تتضمن اهتماماته البحثية علم النفس المستند إلى الفلسفة الإنسانية والتحليل النفسي psychoanalytic and humanistic psychology تم طرح مجموعة من الأسئلة عليه وتحصيل إجاباتها:

- كيف يؤثر كون الفرد طرفًا في جماعة على سلوكه؟

هناك بعض الفروق المهمة بين الأفراد والجماعات عندما يتعلق الأمر بالسلوك الذي يتنافى مع المبادئ والقواعد الأخلاقية. الأفراد يفعلون أشياء لكي يتطابقوا أو يتكيفوا Conform ويصبحوا مطيعين عندما يكونون في مجموعة (مثل القيام بالقتل في إحدى الحروب) وهذه الأشياء من غير المحتمل أن يفعلوها إذا كان كل منهم بمفرده.

- **لماذا نميل إلى العمل في مجموعات؟**

لقد تطورنا كمجموعات قبلية صغيرة، واستقطاب السلوك (بمعنى أن نكون متعاونين مع أفراد المجموعة ومعادين لمن هم من خارجها) له قيمة في الصراع من أجل البقاء «Survival» إنك لا تزال ترى هذا الاستقطاب في الرياضة والعقيدة والسياسة... إنه من المعالم اللافتة للنظر في السلوك البشري.

- **ما الفائدة التي تقدمها الجماعة للفرد؟**

إنه لأمر مهم بالنسبة لكل منا أن يكون لديه شعور ما بالانتماء. في الماضي كان النفي عقوبة مخيفة وحتى في يومنا هذا، في مجتمعاتنا الأكثر إيمانًا بالمذهب الفردي «more individualistic» ينقلب الأشخاص رأسًا على عقب ويصابون بالقلق والانزعاج إذا تم إقصاؤهم من المجموعة (في العمل على سبيل المثال).

- **ما الأضرار؟**

هناك قضية التكيف أو التطابق ربما تجد نفسك تفعل أشياء ضمن مجموعة كنت تفضل عدم القيام بها! وقد تجد نفسك أيضًا تكبت مشاعرك الحقيقية من أجل تحقيق مصالح الجماعة وهذا قد يؤدي إلى الإحساس بالاغتراب والوحدة. هناك أيضًا عمليات دينامية نفسية في اللاوعي «unconscious Psychodynamic» تحدث في الجماعات وقد تقود بعض الأفراد إلى التملص من المسؤولية وإلقائها على الآخرين مما يمكن أن يتسبب في كثير من أشكال المعاناة.

- **هل يميل الأفراد إلى تبني أدوار معينة داخل الجماعة؟**

هناك عادة سكرتير أو «حمار الشغل «workhorse»، «المعترض protestor»، «قائد الفريق team leader» الذي يحرك الأشخاص في العمل و«القائد الحميم worm leader» الذي يعمل على إسعاد الأشخاص. ويتعين على القائد أن يكون متناغمًا مع المجموعة، على ألا يكون مفرطًا في التقمص الوجداني، لأن ذلك ضروري للحفاظ على قدر معين من المسافة التي تفصل بينه وبين مرؤوسيه، لكن القائد الذي يكون مقبولاً من جانب إحدى الجماعات ربما لا يحظى بالقبول من غيرها.

- **ما القضايا الرئيسة في علم النفس الجماعي حاليًا؟**

أعتقد أنه من المهم توضيح مفهوم التكيف أو التطابق «conformity» وسوف يكون من المهم بالتأكيد أن ننظر في علم الوراثة والبيولوجيا لهذا الجانب من السلوك. وسوف يكون من الأمور الحاسمة التغلب على الميل للاستقطاب (داخل الجماعة وخارج الجماعة) الذي يتجسد في دعم وتأييد المواطنة أو الديانة. على الرغم من أن هذا الاستقطاب له قيمة من منظور البقاء في وقت من الأوقات، فمن الممكن الآن أن يصبح سبب تردي وانهيار البشرية، في ظل تكنولوجيا التسليح التي أصبحت تحت تصرفنا!

على أي الأحوال، فإن السلوك البشري يمثل ظاهرة بيولوجية معقدة، لدرجة أنه من المحتمل أن كثيرًا من الجينات التي تعمل معًا، تدخل في تشكيله، عوضًا عن الجينات المفردة المسؤولة عن الاضطرابات الوراثية مثل تليف المثانة Cystic fibrosis.

في إحدى الحالات الموثقة جيدًا، أظهر العديد من رجال العائلات الهولندية أنواعًا مختلفة من السلوك غير الاجتماعي، مثل إحراق المباني والممتلكات عمدًا، محاولات اغتصاب والسلوكيات الفاضحة (بإظهار عوراتهم) وقد وجد أنهم جميعًا لديهم عيب في جين يسمى «monoaminoxidase»، وهذا الجين ينتج إنزيمًا مهمًا في كيماويات المخ. لكن هذا العيب في جين بمفرده، بحد ذاته، لا يكفي لتفسير هذه الانحرافات السلوكية. وفي أفضل الأحوال يمكن أن يكون ذلك جزءًا من التفسير اللازم لهذا النمط السلوكي الذي يظهر في تلك العائلة.■

* المصدر- مجلة «فوكس FOCUS» يونيو ٢٠٠٤م

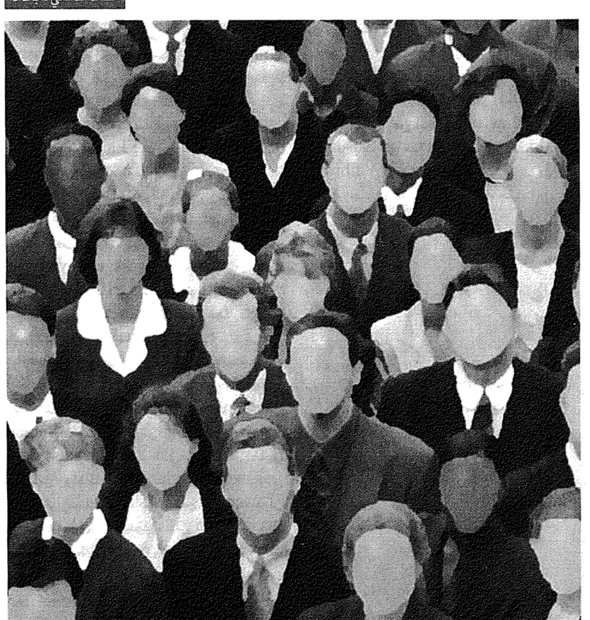
الهوامش:

١- جمعية سرية أمريكية نشأت بعد الحرب الأهلية لترسيخ سيطرة البيض على الزنوج.

أوجه الإعاقة في التنمية البشرية العربية :

نزف العقول وتفشي الأمية

محمد الدعمي - بغداد



يزداد الجدل هنا وهناك، عبر وسائل الاعلام خصوصًا، حيال التقارير السنوية التي أصدرتها الأمم المتحدة حول نكوص وتلكؤ التنمية البشرية في العديد من البلدان العربية. ويدور الجدل محتدمًا ليستقر على نقاط ومحاور لا يمكن، بأي حال من الأحوال، أن تقلب أو تغير الصورة القاتمة التي ترسمها التقارير المشار إليها. بل إن طبيعة الاستقبال العربي المثقف ونصف المثقف لهذه الخلاصات الأمية المشحونة بالدلالات والنذر المخيفة، بالنسبة لمستقبلنا ولمستقبل أجيالنا الصاعدة، تكرس ذات الاختلالات والإخفاقات التي تقدمها هذه التقارير على نحو رقمي لا مجال فيه للشكوك وللظنون، حتى لو تركنا هامشًا من نوع ما للمبالغات ولل«تدخلات» الغربية في صياغتها. لذا لن تكون دعوة الكاتب الأميركي الشهير توماس فريدمان لنشر هذه التقارير من أجل إطلاع العالم، العربي بخاصة، على حقائقها «المريرة» دعوة «مشبوهة» كما يحلو للبعض أن يدّعي، ذلك أننا يجب أن نرى أنفسنا بالمرآة بغض النظر عن إرهاصات فريدمان أو دوافع جامعي البيانات ومحرري التقارير موضوع المناقشة.

وكما ذكرنا، فإن مثل هذه التقارير تصدر عن أهم هيئة دولية معترف بها عالميًا ومعتمدة من قبل جميع الدول العربية كسلطة عالمية مستقلة ومحايدة، الأمر الذي يجعل خلاصاتها، بافتراض وجود «التشويه» المتعمد وليّ الحقائق المشبوه، صحيحة بنسبة عالية جدًا ربما تتجاوز التسعين بالمائة. وهذه فرصة لنا في العالم العربي لكي نراجع الذات ونحتكم إلى النقد الذاتي الذي قد يكون قاسيًا أحيانًا، آخذين بنظر الاعتبار إخفاق أغلب الحكومات والمنظمات الإقليمية العربية في تجهيز مثل هذا التقرير لصانع القرار السياسي ولجمهور القرّاء الصغير نسبيًا في عالمنا الذي هجر القراءة والكتابة إلى اغتراب الفضائيات الرخيصة والأغاني والفنون المتدنية.

قد لا تدرك فئات كبيرة من المواطنين في الدول العربية المتباعدة معنى «التنمية البشرية»، أو أنها تجهل أبعادها الاستراتيجية وآثارها الاقتصادية والاجتماعية الحقيقية. ولكن ينبغي، على أقل تقدير، ملاحظة أن مفهوم التنمية البشرية يصب في فكرة إحالة الإنسان «الخام» إلى إنسان مثقف أو إلى إنسان يمتلك من المهارات ما يمكنه من أن يكون عضوًا نافعًا مفيدًا في المجتمع، بدلاً من أن يبقى «عالة» عليه، الأمر الذي يعرّض هذا الإنسان إلى مزالق الانحراف والجريمة واللاجدوى، حتى إلى «البطالة المقنعة» المتفشية في الأقطار العربية التي يرنو فيها الناس لأن يكونوا مديرين ورؤساء مؤسسات جميعًا، اعتمادًا على المستورد والوافد من أصحاب المهارات الصناعية والزراعية الأجانب، الأمر الذي يؤول إلى استهلاك مبالغ مهولة من مدخولاتنا الاقتصادية الوطنية كأجور لهؤلاء. لذا تشكل العمالة الوافدة، خصوصًا تلك المستقدمة من دول أجنبية، دالة واضحة المعالم على إخفاق أغلب أنظمتنا التعليمية والتربوية والمهنية والجامعية التي تتكاثر على نحو مدارس وكليات أنيقة كـ«الفطر» عبر مدننا وقرانا ولكن بلا جدوى، حيث تكون النتائج والمخرجات في أغلب الحالات نوعًا من «الأمية المقنّعة» التي تقدم لنا خريجين لا يقرؤون ولا يكتبون. هذا ما يفسر انحسار حركة التأليف والإبداع وضآلة أعداد ونوعية المطبوع والمقروء والمكتوب بأيد عربية. أما إذا ما شاء المرء أن يتساءل عن «تسويق» المنتج الثقافي العربي إلى القارئ العالمي، فإن هذا نوع من الأحلام الوردية التي قد لا تتحقق قط، باستثناء ثلاث أو أربع حالات شهدت قبولاً دوليًا لكتّاب عرب هم من بقايا الأنظمة التربوية القديمة التي يحلو للبعض الإشارة إليها بتعبير الـ«رجعية». ويبدو أن الخلل الأخطر الذي تعانيه العديد من الدول العربية لا يتمثل

في أن الجميع (بغض النظر عن كفاءاتهم) يريدون أن يكونوا مديرين وقادة إداريين فقط، بل يتمثل كذلك في غياب مؤسسات التعليم المهني ومؤسسات المعاهد الفنية التقنية التي تصنع الفئة أو الحلقة الوسطية في بنية الإنتاج الصناعي والزراعي والتجاري، الأمر الذي يفسر فتح الأبواب واسعة لاستقدام المهارات الأجنبية، من الفنيين الجيدين إلى المربيات الأجنبيات الجاهلات. إن مشكلة بعض أنظمتنا التعليمية والتربوية والمعرفية تتبلور في أن الحكومات العربية لا تدخر جهدًا ولا تمنع الأموال عن بناء المدارس وتأسيس الجامعات، مهتمة بـ«الكم» بدلاً من «النوع»، حيث يغرم القياديون التربويون والجامعيون بعملية تقديم أرقام أعداد الخريجين من هذه المدارس والجامعات إلى ولاة الأمر الذين يطلعون عليها ويسعدون بها نظرًا لتزايد هذه الأعداد ومضاعفتها. ولكن أن يسأل المرء عن مستوى هؤلاء الخريجين، وهل يمكن أن يقارنوا حرفيًا بأقرانهم من خريجي المدارس والجامعات في اليابان أو ألمانيا، فهذه قضية أخرى تثير القلق وكوامن الحذر. هنا يكمن مأزق الجامعة أو المؤسسة الأكاديمية العربية التي تُخرّج أطباء لا يعرفون سوى الأسبرين، ومهندسين بلا مهارات عملية وخريجي لغات أجنبية لا يقرؤون سوى العربية، كما يحدث في العديد من الجامعات والمدارس!

لذا كانت النتائج مأساوية بحق: فقد تحولت العديد من مجتمعاتنا المزركشة بالشهادات والدرجات العلمية الأولية والعليا إلى مجتمعات استهلاكية بدلاً من أن تكون مجتمعات إنتاجية، حسب معايير أعداد الكليات والمدارس التي تفتحها الحكومات العربية حتى في القرى النائية. وبدلاً من أن ينتج حملة الشهادات الأولية والعليا الكتب التي تخاطب الجمهور وتصنع الثقافة، لم نزل نعاني «عقدة الإفرنجي» في جميع حقول الثقافة المحلية، بعد أن كانت الثقافة العربية الإسلامية هي منبع الثقافات العالمية في القرون الوسطى، عبر العصر العباسي خاصة. حتى في حقول الموسيقا والغناء والفنون العادية التي تغزو عقول أبنائنا وبناتنا من النشء والشبيبة، يبقى الإنتاج نمطًا ضعيفًا من محاكاة الفنون الرخيصة الموجودة في دول العالم الأخرى. لقد سدت السبل أمامنا، وأغلقت أبواب الإبداع والابتكار بدرجة تثير المخاوف والقلق: المخاوف من تواصل الاندفاع إلى الاستهلاك، والقلق من مستقبل خال من الإيحاء ومن المبادرة الحضارية والثقافية.

لماذا، إذًا، ينحي بعض المعلقين العرب باللائمة على الدول الغربية وعلى إسرائيل لتبرير تردي معطيات التنمية البشرية العربية؟! إن تقارير الأمم المتحدة أعلاه تقدم لنا مرآة لرؤية الذات ولمراجعة كل ما يشوب وجهنا من كلف وبثور يعكس ما نعانيه في دواخلنا من أمراض اجتماعية وترد ثقافي. ولكن رؤية الحقيقة المؤلمة عبر المرآة تذكرنا بشاعرنا العربي الكبير الحطيئة الذي لم ينجُ أحد من هجائه اللاذع، حتى إذا ما رأى صورة وجهه معكوسة عبر سطح الماء في بركة، هجا نفسه ولعن صورته بأقبح الأوصاف. إن إحالة مشاكلنا التربوية والتنموية إلى «الآخر» هي أسهل وأسرع الطرق للتملص من المسؤولية التاريخية: فهل منعت الإدارة الأميركية حكومة عربية من أن تفتح جامعة أو كلية رصينة، أم أن إسرائيل فجرت الثانويات والإعداديات المهنية التي تخلق أجيالاً من المهنيين والحلقات الوسطية المهمة في العملية

الصناعية؟ هذا كلام مردود، ذلك أن الدول العربية تمتلك من الموارد والقدرات الطبيعية الخام ما يجعلها قادرة على مواكبة العديد من دول العالم المتسابقة اليوم في مضمار التنمية البشرية. الخلل ليس في «الآخر» (الضحية دائمًا) وإنما الخلل يقبع في قصر النظر وفي الميل إلى تقديم الأرقام لولاة الأمر، بدلاً من تقديم الحقائق ومستويات التعليم والتربية كما هي وكما ينبغي أن تكون.

هجرة الكفاءات العلمية

تعتبر مشكلة هجرة الأدمغة أو ما يحلو للبعض تسميته بـ«نزف العقول» واحدة من أهم معوقات التنمية البشرية والتقدم في دول العالم الثالث، والدول العربية على نحو خاص. وتتلخص المشكلة في تفضيل المتخصصين من حملة الشهادات العليا، المدعومة بالذكاء الوقّاد، العيش والعمل في بلدان أجنبية وفي خدمة شعوب من غير شعبهم، الأمر الذي يعني هدر الجهود وتبديد الأموال الهائلة التي خصصتها أوطانهم لهم كي يتحولوا من أشخاص عاديين إلى علماء وأطباء وأساتذة ومهندسين بالمستوى الذي يؤهلهم للعمل، ليس في بلدانهم، ولكن في مجتمعات يعدّونها أرقى أو أفضل من مجتمعاتهم. هذه ليست بالمسألة الهينة، ذلك أن «النزيف» المالي والعلمي يمكن أن يقدر بجهود الأسرة وبتكاليف عشرات السنين من الدراسة في البلد الأم، حتى إذا ما نضجت السنبلة وامتلأت خيرًا يأتي الغريب ليقطفها ويستثمر خيراتها. وبعملية حسابية بسيطة يمكن للمرء معاينة حجم الخسارة الوطنية التي يتسبب بها خروج العقول الذكية للعمل في بلدان أخرى.

وإذا كانت الخسارة بهذا الحجم وبهذا المعيار القومي، فإن الظاهرة يمكن أن يبالغ في تصويرها، خصوصًا عندما يدّعي البعض من حملة الشهادات العليا بأنهم قد تم الاتصال بهم، سرًا، من قبل مؤسسات علمية كبرى كـ«وكالة الفضاء الأميركية» من أجل التعاقد معهم مقابل توفير كل ما يتمنونه، من قصور أنيقة ومرتبات أسطورية لإقناعهم بالبقاء في الدولة التي درسوا فيها. وهذا، للأسف، ديدن العشرات من خريجي الجامعات الغربية الذين يحاولون تضخيم صورة الذات عن طريق مثل هذه الادعاءات على سبيل اختلاق هالة كاذبة للتبختر

> إن مشكلة بعض أنظمتنا التعليمية والتربوية والمعرفية تتبلور في أن الحكومات العربية لا تدخر جهدًا ولا تمنع الأموال عن بناء المدارس وتأسيس الجامعات، مهتمة بـ«الكم» بدلاً من «النوع»، حيث يغرم القياديون التربويون والجامعيون بعملية تقديم أرقام أعداد الخريجين من هذه المدارس والجامعات إلى ولاة الأمر الذين يطلعون عليها ويسعدون بها نظرًا لتزايد هذه الأعداد ومضاعفتها

وللإيحاء بأنهم إنما «يسدون جميلاً» لبلادهم بمجرد البقاء فيها. لذا يمكن أن نعزل هذا العدد الكبير من حملة الشهادات العليا من الذين لا يعرف عنهم منجز أكاديمي يدل على رسوخ علمهم وتميزهم أو تفوقهم. وبعملية هذا الفصل بين الغث والسمين تتبلور لدينا نخبة من العقول الذكية التي يكون فقدانها من قبل الوطن «خسارة» بمعنى الكلمة. وتدل المؤشرات على وجود أعداد لا بأس بها من هؤلاء المتميزين الذين يعملون في مؤسسات وأكاديميات غربية رصينة، ولكن بلا تبختر أو تعظيم نرجسي للنفس.

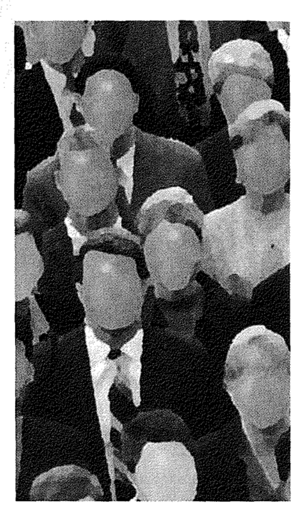
المهم في هذا السياق يتلخص في أن الجامعات الغربية نفسها راحت تغير سياساتها حيال الابتعاثات العلمية القادمة من دول العالم الثالث، خصوصًا العربية منها. فإذا ما كانت أفضل النخب الثقافية والعلمية التي لعبت أدوارًا مشهودًا لها في حياتنا هنا قد تخرجت في أواسط القرن الماضي أو قبله من جامعات غربية، فإن طرائق تعامل هذه الجامعات مع استقبال البعثات قد تغيرت خصوصًا بعدما تحول قبول مثل هؤلاء الطلبة والباحثين من «مشروع علمي» محض إلى «مشروع تجاري» مهلهل تحسب جدواه الاقتصادية بقانون العرض والطلب، الأمر الذي أدى إلى قيام بعض هذه الجامعات الغربية للإعلان عن

نفسها كما تعلن الشركات عن السيارات والصابون والعطور. وهذا ما يفسر إرسال بعض الجامعات الأجنبية موفديها إلى وزارات التربية والمعارف والتعليم العالي العربية للتعبير عن استعدادها لقبول طلبة دراسات عليا بمقاييس «الوزن» وليس النوعية. ومرد هذا هو أن العديد من هذه الجامعات ترنو إلى دعم برامجها وتوسعاتها من خلال الأموال الطائلة التي تحصدها من الحكومات في بلداننا تحت يافطة «البعثات العلمية». وتدل القصص التي يتداولها العديد من خريجي هذه الجامعات على أن الأمر لا يتعلق كثيرًا بالذكاء وبالمثابرة بقدر ما يتعلق، في أحيان كثيرة، بالهدايا والرشاوي وكتابة الأطروحات العلمية بالنيابة. وثمة نماذج عديدة لهذا النوع من رسائل الماجستير والدكتوراه حيث لا يعرف «كاتبها» محتوياتها بدقة! أعرف شخصًا كتب أطروحة الدكتوراه بالإنكليزية في بريطانيا، ولكن عندما طلبت لجنة تقييم الشهادات ببغداد مناقشة بعض ما جاء في أطروحته، سارع لمترجم كي يعرّب كلمات الأطروحة بالقلم الرصاص سطرًا بعد سطر! هذا هدر من نوع آخر يمكن أن يسمى بـ«الشهادات العلمية» المزيفة المنتزعة من جامعات بعناوين ودول مرموقة ولكن على سبيل سياسة «التدجين»، حيث تقدم لك تلك الجامعات أعدادًا من حملة الشهادات العليا الذين لا يحسنون سوى حضور الولائم والتبختر بين أبناء جلدتهم.

إذًا، المقصود بنزيف العقول هنا ليس هذه الطائفة التي تركب الموجة التجارية، وإنما هو تلك النخبة الذكية الصغيرة التي تستحيل بسبب ما يتاح لها من ظروف وإمكانيات تقنية، إلى نبتة يصعب إعادة استزراعها في تربتها الأصلية وبيئتها الطبيعية، في وطنها. هؤلاء هم فعلاً ثروة قومية تستحق العناية والمثابرة على إعادتها إلى المنشأ. وللمرء أن يحاول استقصاء مسببات تفضيلهم الحياة في بلدان غير بلدانهم. يبدو أن واحدًا من أهم ما تتطلبه مثل هذه العقول المتوقدة هو المستوى العلمي الرفيع الذي يمكن أن تعمل في مهاده بطريقة مثمرة. واحدة من أهم مشاكل هؤلاء هو أن العودة إلى أوطانهم تعني التضحية بمشاريعهم البحثية والعلمية التي تتطلب المختبرات والأدوات والتسهيلات التي لا توجد في بلدانهم أو التي ممنوعًا فيها. لذا تكون عودتهم نوعًا من أنواع «الانتحار العلمي» أو القضاء على توثبهم العلمي وتطلعاتهم البحثية، خصوصًا عندما تستلمهم القيادات الجامعية المحلية التي تجهل أحيانًا عمق تخصصاتهم ومعارفهم فترميهم للتدريس في صفوف جامعية ابتدائية على سبيل «التخريج بالجملة» كما عهدنا ذلك في بعض الجامعات العربية عبر السنوات الأخيرة.

ولأن المسألة تتعلق بمفهوم «الاغتراب»، فإن هذا المفهوم يتطلب التمحيص بسبب ما ينطوي عليه من تنوعات ومتغيرات. الاغتراب لا يعني العيش في أرض غير أرض الوطن فقط، وإنما هو قد يعني كذلك العيش في الوطن نفسه بطريقة «مغتربة»، حيث تكثر المشاكل المحلية والمخاطر السياسية والعلمية التي تشل كوامن الإبداع ومنابع الذكاء والفطنة. الأمر لا يتعلق بتقديم قائمة بالأجهزة والأدوات التي تطلبها الكفاءة العلمية الرفيعة إلى الحكومة ليتم استيرادها وتجهيزها فورًا. بل هي تتعلق بوجود «مجتمع متخصص» من الأقران والمتنافسين المهنيين والعلميين الذين لا يمكن استيرادهم بطلبية عاجلة. فنحن تنقصنا الكثير من المتطلبات والحاجات التي لا يمكن للمال أن يشتريها: ومن هذه الاحتياجات الضرورية هي الأجواء العلمية الوائمة الرفيعة، والجمعيات والاتحادات المتخصصة التي تجمع العلماء سوية، كلاً حسب حقله وتخصصه،

إن إحالة مشاكلنا التربوية والتنموية إلى «الآخر» هي أسهل وأسرع الطرق للتملص من المسؤولية التاريخية: فهل منعت الإدارة الأميركية حكومة عربية من أن تفتح جامعة أو كلية رصينة، أم أن إسرائيل فجرت الثانويات والإعداديات المهنية التي تخلق أجيالاً من المهنيين والحلقات الوسطية المهمة في العملية الصناعية؟



زد على ذلك غياب المجلات الأكاديمية الرفيعة التي تضطلع بنشر النتاج العلمي وتوزيعه عالميًا. شكرًا للإنترنيت التي كشفت خبايا الجامعات في العالم الثالث، من حسناتها إلى سيئاتها.

لا يمكن بأي حال من الأحوال قصر المعضلة على المرتبات العالية والمكافآت المالية الكريمة كي يتم كسب أفئدة العلماء والموهوبين، ذلك أن هؤلاء لا يمكن أن يعيشوا، بعدما جربوه في المجتمعات المتقدمة، في أجواء اجتماعية وسياسية مرتهنة بإرادات متخلفة أو غير قادرة على النهوض بنفسها. هذا ما يفسر وجود ظاهرة نزيف العقول حتى في دول العالم العربي الميسورة اقتصاديًا، حيث لا تتأخر في تقديم جميع التسهيلات المادية والمالية لقطف ثمار برامجها التربوية والتنموية. لذا تجد العديد من هؤلاء «الأغنياء» أصلاً وهم يستلمون من المرتبات ما يساوي نصف ما يمكن أن يحصلوا عليه في بلدانهم. ولكن برغم هذا هم يفضلون البقاء في الدول الغربية وفي مراكز الدراسات الشرق أوسطية والإقليمية وفي الجامعات هناك، ليس بسبب «الترفع» الزائد ولكن بسبب ما يتمنونه لأنفسهم ولأبنائهم من عيش رغيد وحر، إضافة إلى فرص التعليم الرفيع لأبنائهم الذي لا يمكن أن يفوزوا به في المناشئ الأصلية. بل إن أبناءهم عندما تبدأ رحلة الوعي لديهم يغدون «مخلوقات غريبة» عن المجتمعات التي ابتعثت آباءهم وأمهاتهم. بل إنهم، ربما، يكبرون دون أن يتعلموا لغات أوطانهم الأصلية: فتظهر أمام المتابع مخلوقات مركبة من أصول شرقية وبتفرعات وتبرعمات غربية. وهنا تظهر الأزمة التي تعانيها العديد من الأقليات العربية والمسلمة التي تعيش في الدول الغربية: الأزمة تكمن في هذا الانفصام المؤلم بين ثقافتين وخلفيتين اجتماعيتين، الأولى لا تقبل أن تموت، والثانية غير قادرة على أن تولد.

إن الدول العربية التي تعاني هذه المشكلة على نحو واضح ينبغي أن تأخذ بفكرة استقطاب العقول العربية الذكية التي تعمل وتنتج ليقطف الغير من ثمارها. بيد أن هذا العمل ينبغي أن يكون جماعيًا وإقليميًا ذا أبعاد مخططة استراتيجيًا، ذلك أن الأجواء المساعدة على الإبداع وتنميته وتشجيعه قد لا يمكن أن يتحقق في بلد عربي واحد بعينه. لذا فإن عملية تشجيع وتطوير العمل العلمي والأكاديمي العربي المشترك تساعد في استعادة هذه العقول، زد على ذلك ما يتطلبه هذا العقل من أجواء ديمقراطية وحرية في الحركة والاتصال مع جميع أنحاء العالم. إن الكفاءات العلمية المتميزة لن تبخل على أوطانها بما تنتجه وتبدعه، خصوصًا عندما تتأكد أن العودة إلى الجذر لا تعني التضحية بالمنجز العلمي أو بالتطور الأكاديمي.

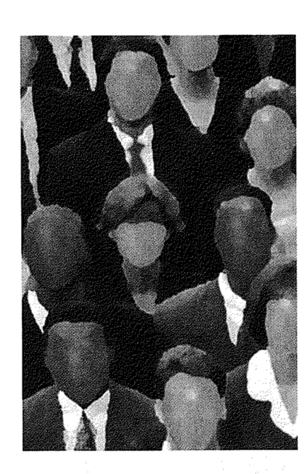
هايدرا الأمية

أما في الاتجاه المعاكس لمشكلة أصحاب الكفاءات المهاجرة، فإننا نجد معضلة من نوع آخر مخالف تمامًا: فعندما يصادف المرء في الدوائر الحكومية والمؤسسات الخاصة بعض الأفراد الذين يعلنون أنهم لا يقرؤون ولا يكتبون، أو أنهم لا يعرفون حتى الإمضاء، فإن المشهد يمكن أن يحز بالنفس ولكنه غالبًا ما يمر دون ملاحظة معانيه الاجتماعية والسياسية الخطيرة، خصوصًا أن هذه الظاهرة موجودة وربما «شائعة» في مجتمعاتنا العربية وسواها من مجتمعات العالم. بيد أنها يمكن أن تدق ناقوس الخطر في دواخل المرء إذا

ما صادف أو اطّلع على التقارير السنوية والدورية التي تعلنها منظمات متخصصة بمثل هذه الحقول حول نسبة الأمية ووتائر تصاعدها لدينا كي تتبلور كظاهرة مثيرة للملاحظة والمناقشة. بل إن الموضوع يغدو أكثر إرباكًا عندما تنطق لغة الرياضيات والإحصاء معبّرة عن تزايد أعداد الأميين في البلدان العربية بنسب كبيرة بالمقارنة مع ما كان عليه الحال في ستينيات وسبعينيات القرن الزائل عندما كنا نتوقع أن تلفظ «آفة» الأمية أنفاسها الأخيرة في أوقاتنا العصيبة هذه، ونحن على أعتاب الألفية الجديدة. بيد أن الآفة أشبه ما تكون بذلك الوحش الأسطوري المسمى بـ«الهايدرا» الذي كلما قُطع رأسه برز له رأسان بدلاً من الواحد.

وإذا كان من الصعب على البعض من الأميين وأشباه الأميين إدراك الآثار الاجتماعية والسياسية الخطيرة لتفشي هذه الظاهرة في مجتمعاتنا، فإن عليهم فقط أن يقارنوا بين الدور البنّاء للإنسان المتعلم (حتى بأدنى الحدود) والدور الهدّام للإنسان الأمي الذي يعاني أنواع العمى، إذ إنه يتوكأ على الآتي والغادي لقراءة أبسط الأشياء وحتى لمعرفة رقم الحافلة التي تنقله إلى حيث يسكن أو يعمل، إذا كان إنسانًا عاملاً. المهم هنا هو الرجوع وإن كان سريعًا إلى إحصائيات تلك العقود من القرن الماضي التي كانت تبشر بـ«محو الأمية» بشكل كامل في أغلب المجتمعات العربية مع طلوع سنواتنا التي نحياها اليوم. ولكن النتائج أتت على نحو معاكس، ثم أتت على جميع آمالنا وأحلامنا ببناء مجتمع متعلم ومستنير قادر على المبادرة الحضارية ومتمكن من أن يجد لنفسه موطئ قدم تحت الشمس.

أما في البلدان العربية فإن لمشكلة الأمية تنوعات وأبعادًا مختلفة، على الرغم من الاشتراك الجماعي في الأساليب الخاطئة لتعليم القراءة والكتابة على نحو قسري. بيد أن استفحال آفة الأمية يمكن أن يُشخص في حالتين: الأولى، تظهر في البلدان العربية ذات الكثافة السكانية العالية والإرث المعرفي والتربوي الرفيع، كمصر. والثانية، تظهر في البلدان الغنية التي تعاني عزوف النشء عن التعلم نظرًا لتوفر مغريات الحياة الكثيرة ولسهولة العيش بلا جهد أو كدح ومثابرة. في الحالة الأولى يتبلور التناقض بين زيادة أعداد السكان على نحو متوالية هندسية وزيادة المدارس على نحو



متوالية عددية، حيث تخفق الصفوف الدراسية في استيعاب الأولاد والبنات من الراغبين في التعلم. زد على ذلك تفاقم مشاكل الفقر والتعفف، الأمر الذي يجعل من عملية تشغيل الأطفال ومحاولة الإفادة مما يأتون به من موارد (بدلاً من مصاريف الانتظام في الصفوف الدراسية) خيارًا أفضل بالنسبة للغالبية من الأسر ضعيفة الحال. أما في الحالة الثانية، فتنقلب الظاهرة ومسبباتها رأسًا على عقب، خصوصًا إذا ما لاحظنا عناية الحكومات الميسورة ببناء المدارس وتهيئة الكوادر التعليمية والمستلزمات الدراسية بدرجة تجعل من الدراسة الأولية «مجانية». ولكن برغم هذا يرصد التربويون عزوفًا عن الحضور في الصفوف الدراسية، إضافة إلى ملاحظة ظاهرة التسرب منها. وإذا كان كل شيء متاحًا، من المال إلى الحاجات الأساسية، يضطر أولياء أمور الطلبة إلى القبول بالأمر الواقع وغض النظر عن تواصل دراسة أبنائهم، خصوصًا الإناث منهم، باعتبار أن مستقبل البنت «مقرر» مسبقًا: فهي ستتزوج وتعتني ببيتها وأطفالها، ولا حاجة لأن «تفتح عيونها» على ما يجري في العالم، خوفًا من الانزلاق أو توسيع المدارك.

بيد أن هذه الظاهرة الخطيرة تنذر بالكثير، ذلك أن تراكم أعداد الأميين ينطوي على تعاظم حجم الجهل، بينما يشكل الجهل والعمى المعرفي واحدًا من أهم معوقات التنمية والتقدم. إن الإنسان الأمي لا يمكن أن يتشبث بالمستقبل من خلال اكتساب المهارات أو تعلم الحرف، حيث ينقلب من عامل بنّاء للمجتمع إلى عالة وعبء عليه: إنه إنسان يستهلك ولا يُنتج، يأكل ولا يزرع. وزيادة أعداد هذه الفئة من البشر تؤول إلى تعاظم الحاجة إلى الاعتماد على الغير، الآخر المستورد، الأمر الذي يبرر توسع عملية استيراد الأيدي العاملة الفنية والحرفية وحتى غير الماهرة بدرجة مخيفة في مجتمعاتنا. خصوصًا إذا ما أخذنا بنظر الاعتبار أن المستقدم من العمالة الأجنبية لا يأتي إلى مجتمعاتنا المحافظة «مجردًا»، لأنه يجرف معه عاداته، زيادة على معتقداته وطرائق تفكيره وما يشوب كل ذلك من سلوكيات قد تكون تخريبية.

وللأمية وجه آخر في مجتمعاتنا قد يكون أكثر خطورة ومدعاة للملاحظة والاحتراز: إنه وجه «الأمية المقنعة» التي تقدم للمجتمع أناسًا يقرؤون ويكتبون، ولكن بلا مبادئ وبلا أخلاق وبلا احترام للإرادة العامة. يمثل هؤلاء نوعًا خطيرًا من الأمية، ذلك أن تعلم «التهجي» لا يعني أن الفرد سيكون قارئًا جيدًا لكتب أفلاطون وأرسطو، وإنما هو سيحتفظ بالقدرة على التهجي مخزونة في قعر عقله (الأرشيف) ولكنه يتصرف بطريقة أمية أكثر من الأفراد الأميين أنفسهم. هذه الظاهرة مستفحلة في مجتمعاتنا على نحو خطير يمكن أن يلقي بآثاره وبظلاله حتى على فئات تحمل الشهادات العالية، ولكنها تتصرف وتفكر على نحو أدنى من الأميين الذين غالبًا ما يميلون (بسبب أميتهم) إلى احتضان فضائل التواضع والتمسك بالثوابت الأخلاقية والاجتماعية والروحية. تكفي، أحيانًا، متابعة قصيرة للمنتديات والجمعيات ووسائل الإعلام المرئية والمسموعة لملاحظة هذا «المتغير» الخطير من الأمية المقنّعة التي تقدم نفسها كمرشد للأمة وكمعلم للمجتمع.■

أولادنا والإيحاءات الجنسية في الإعلانات التجارية

العبرة في.. النقد والتوعية!

ليلى أحمد الأحدب* - سوريا

*طبيبة وكاتبة ومستشارة اجتماعية

من الإشكالات المحبطة في عالمنا العربي أننا كثيرًا ما نهمل المشكلة الفردية حتى تتحول إلى ظاهرة مجتمعية، كما أننا غالبًا ما نتناول المشاكل سهلة الحل ونبتعد عن كل ما تحيط به الأشواك وتكتنفه الألغام، مع أن سفينتنا واحدة والثقوب فيها أكثر من أن تعد وتحصى، وكلما سددنا ثقبًا ورقعنا خرقًا وأصلحنا خطأ جاء من يفتح الثقب ويوسع الخرق وينعش الخطأ.

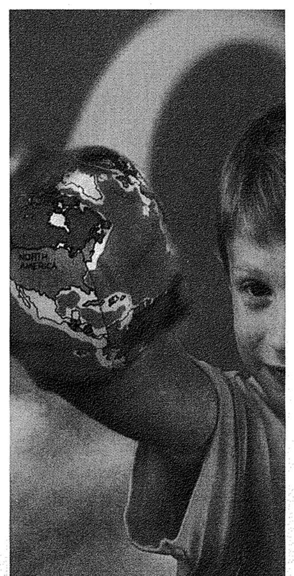
وأس المشكلة وأساسها يكمنان في التناقض والازدواجية اللذين يعمان مجتمعاتنا العربية. ففي الوقت الذي يعد فيه التثقيف الجنسي إثمًا لا يغتفر، وينظر للتربية الجنسية بعين الشك والريبة، تطفح وسائلنا الإعلامية - المرئية خاصة - بمضامين جنسية وإيحاءات إباحية، وليس المقصود هنا تلك الأغاني التافهة الممزوجة بالرقصات شبه العارية، فهذه يمكننا أن نمنع أطفالنا عنها إذا امتنعنا نحن عن رؤية القنوات التي تعرضها أو على الأقل بضغط زر الريموت كونترول بمجرد ظهور ما يلوث فطرة أولادنا وما يخدش صفاءهم وبراءتهم.

نبهت في بعض كتبي إلى آثار المسلسلات المدبلجة التي أراها أكثر خطرًا من المسلسلات الأجنبية، فالمسلسلات المترجمة لها تأثيرها السلبي ولكنها على الأقل بلغة غير لغتنا فلن تبدو من ضمن ثقافتنا كما هو الحال في المسلسلات المدبلجة التي تبدو كأنها عربية فتنقل للبلاد العربية كثيرًا من العادات الغربية دون انتباه لتأثيرها، كخروج فتاة مع صديقها وتمردها على والديها واستمرارها حاملاً منه في بيت والدها. وآخر خبر قرأته من بلجيكا عن مراهقة في الثالثة عشرة من عمرها رمت طفلها من الطابق السادس لأن صديقها البالغ من العمر ستة عشر عامًا لم يعترف ببنوته. ويبدو أن الإرهاب الذي يسود عالمنا اليوم خطف الأنظار لصالح العنف الذي يترافق مع المشاهدة فقامت مراكز لدراسة أثر العنف المعروض على الشاشة لدى الأطفال والمراهقين وكتبت بحوث عن كيفية حماية الأولاد منه، وكذلك عن كيفية حمايتهم من إغراء الإعلانات التجارية بشكل عام، ولكن قلما تم التعرض للرسائل الجنسية الخفية التي يحملها الإعلان، وقد يكون السبب في التوجه لدراسة العنف في عالمنا العربي دون دراسة غيره هو تقليد الغرب لا أكثر ولا أقل، فالجنس متاح بالغرب عكس العنف.

إذا كنا نستطيع منع أولادنا إلى حد سن معينة من رؤية ما لا نرغب، فسياسة المنع ليست كافية لأنهم سيرون ما يريدون بمجرد غيابنا، ولا بد من تزويدهم بآليات تبين لهم الخطأ من الصواب دون أن نرتدي دومًا ثوب الواعظ الممل، والمشكلة أن الأمر لم يعد يقتصر على المسلسلات والأفلام، بل امتد إلى الإعلانات التجارية. على سبيل المثال كنت في زيارة صديقتي الأسبوع الماضي وفي الوقت الذي كنا نتحادث معًا كانت ابنتها المراهقة تتابع مسلسلاً عربيًا، ثم قطع المسلسل لصالح إعلان عن أحد أنواع الشوكولاته، والإعلان لا يتجاوز دقيقتين، وفيه يقود شاب سيارته وإلى جانبه صديقته ويجلس في المقعد الخلفي شاب آخر ومعه صديقته، ويمد هذا الشاب يده بلوح من الشوكولاته للجالسين في المقعد الأمامي في نفس اللحظة التي يكبح فيها صديقه فرامل السيارة فيقع الشاب الذي في الخلف ولا يبدو في يده إلا الشوكولاته، والموسيقى تصدح والشابان والفتاتان جميعهم مستمتعون بوقتهم، ورسالة الإعلان الظاهرة هي عن الشوكولاته والرسالة الخفية سواء كانت مقصودة أم غير مقصودة، هي الرفقة والاستمتاع بين الشباب والفتيات؛ والمفارقة أنه في الوقت نفسه كانت والدة الفتاة تسر لي أن ابنتها ترفض تغطية شعرها في الأسواق رغم أنها ولدت وعاشت في المملكة العربية

السعودية ورغم أن والدتها محجبة وكل قريباتها، والسبب بالطبع هو الرسائل المزدوجة التي تصل إلى أطفالنا منا ومن وسائل إعلامنا.

من واجب الأبوين تنمية الحس النقدي لدى الناشئ تجاه ما يراه في التلفاز، فثقافة المناعة أفضل من ثقافة المنع، وخطر التلفاز يكمن في أنه يضع أمام عيني الطفل قدوات أخرى غير أمه وأبيه والكبار الذين يشاركونه حياته الواقعية، والإعلانات التجارية ليست بريئة من إثم توجه أولادنا للمتعة الحسية وذلك من حيث إبهارها للأطفال والمراهقين ورغبتهم ليس في تملك السلعة المعروضة فحسب، بل في تقليد ظروف الإعلان ووضعية الأشخاص المشاهدين. ولا ننسى الإشارة إلى الإعلانات التجارية في الطرقات والشوارع التي تعرض منتجًا للأطفال وكيف يهيم به الرجال، مثل إعلان عن نوع معين من رقائق البطاطس المقلية (الشيبسي) يبدو فيه رجل بلحية يمسك بقطعة بطاطس ويتأملها بفرح وسعادة، أو رجل بشماغ يضع قطعة في فمه ويتذوقها مغمضًا عينيه لشعوره بأنه امتلك الدنيا عندما امتلك قطعة البطاطس هذه، ويذكرنا هذا الإعلان بإعلان تلفزيوني تغرق فيه المرأة المحجبة بغرام نوع من الشوكولاته وتذوب فيه مع ذوبان القطعة في فمها. والسؤال المطروح: إذا كان الإعلان يصور للطفل أن الرجل والمرأة بهذه التفاهة الحسية، فكيف سيكون الطفل نفسه إذا تركناه لمشاهداته دون أن ننمي فيه مهارة نقدها؟



لم يعد امتناع الوالدين عن رؤية أي قنوات تافهة أو مسلسلات مدبلجة أو أجنبية أو عربية سيئة كافيًا، وقد يكون جيدًا ما فعلته بعض القنوات إذ خصصت بعض أوقاتها للأطفال أو جعلت لهم قنوات خاصة بهم. ولكن ما العمل إذا كانت القنوات الجادة التي اعتاد أطفالنا منا متابعتها، تعرض ما لم يكن في حسباننا؟

سابقًا كانت قناة جادة تقطع برنامجًا دينيًا لتضع إعلانًا عن عطر تتلوى فيه امرأة تبدو كجنس ثالث كما تتلوى الأفعى ونظراتها تخترق الشاشة، وقد يقطع البرنامج لصالح إعلان عن شماغ فتبدو المرأة وقد أخذ لبها بذلك الرجل فتتبعه، والمرأة ترتدي العباءة وتغطي نصف شعرها أي أنها من بيئة خليجية وهي بيئة معروفة بأنها محافظة لانتمائها إلى العادات القبلية أكثر من البلاد العربية الأخرى. ويبدو أن احتجاجات المشاهدين على تنافي مضمون الإعلانين مع مضمون البرنامج الديني آتت أكلها فمنعت تلك الإعلانات، لكن لا بد أن جميع الآباء والأمهات الذين يتابعون القنوات الجادة تعرضوا لما تعرضت له شخصيًا من جراء إعلانات العقاقير الجنسية، وهذه هي تجربتي باختصار:

كنت وابني الأكبر البالغ من العمر ستة عشر عامًا نتابع إحدى القنوات الإخبارية عندما عرض إعلان عن أحد هذه العقاقير، ويصور ذلك الإعلان حال الرجل والمرأة قبل استعماله وبعده، ويبدو الرجل في النهاية وبملابس النوم (البيجاما) وهو جالس بسعادة ينظر إلى أسفل!!

أثناء رؤيتي للإعلان مع ابني كنت أشعر بالحرج رغم الثقافة الجنسية التي كنت قد سلحته بها عبر

سنوات حياته الغضة بما فيها أفكار فرويد ونظرياته التي أثبت تلاميذ فرويد أنفسهم منافاتها لحقيقة النفس البشرية، إذ ليست الغريزة الجنسية هي المحرك الأول للبشر بل هي غريزة البقاء ثم غريزة الرغبة في أن نكون محبوبين من الآخرين، لكن عندما سألني عن سبب ضحك هذين الزوجين وسعادتهما كان لا بد أن أستجمع شجاعتي لأجيبه بأن الجنس يشكل هوسًا كبيرًا في ثقافة الغرب، لذلك فإنهم يصورون المتعة الجنسية على أنها سعادة لا توصف، وبالطبع فإن «البزنسس» يدخل في الموضوع كأولوية، وهذا الإعلان عن دواء يزيد الطاقة الجنسية في الرجل، ولا بد أن يصدروا هذه الأدوية لنا ليشتريها المهووسون لدينا أيضًا، أما الحقيقة فهي أن هذه الحبات الزرقاء أو الصفراء لا يمكن أن تمنح السعادة لزوجين يفتقدان المحبة والمودة والدفء والتفاهم في حياتهما الزوجية، فبدون هذه الأمور الهامة تتحول حياة الزوجين إلى روتين لا أكثر ولا أقل.

طبعًا لم يخلو حديثي مع ابني الأكبر من بعض الحرج لكنه لا يقارن بالحرج الذي اعتراني مع الأصغر البالغ من العمر ١٤ عامًا عندما أتى وجلس إلى جانبي في غرفتي – ليس فيها تلفاز – وقال لي: ماما.. ماذا يعني العبرة في الصلابة؟ فهمت فورًا أنه رأى الإعلان لكني لم أظهر أني فهمت فطلبت منه المزيد من الإيضاح، وبما أن ابني هذا يميل إلى الكوميديا فقد بدأ يشرح لي الإعلانات بطريقة ضاحكة: (مسمار يلتوي قبل الدخول في حائط من أول طرقة، وشفاطة تنكسر قبل إدخالها في كوب، وريال لا يفلح في المرور عبر ماكينة للبيبسي)، مما أعطاني انطباعًا أن ابني «متابع» جيد، وبالتالي لن تفلح محاولات الهروب من الإجابة، مع ذلك تصنعت عدم الفهم فقلت له: «الصلابة ليست كل شيء. هم مخطئون. العبرة كثيرًا ما تكون في المرونة لا في الصلابة».

بالطبع إجابتي لم تشف غليله لأنه يريد أن يفهم المقصود من هذا الإعلان، فسألني عن هذا الدواء الذي يكتبون اسمه وعلاقته بالصلابة، فتشاغلت بما في يدي من عمل كتابي، وأجبته أني سأرى الإعلان مرة أخرى لأفهم مفعول الدواء وأشرحه له، ولكن دهشتي الممزوجة بالغيظ كانت كبيرة عندما أوضح لي ما يعتقده من أن هذا الدواء كالبنادول وأن الشركة المصنعة تريد أن تبيعه في السوبر ماركت للصداع!

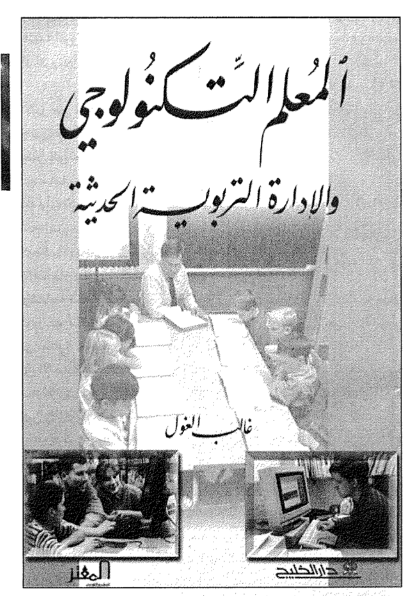
تمالكت وقع المفاجأة ولملمت انفعال الدهشة الغاضبة لأتوقف عن محاولات التهرب خشية أن يتعرض ابني لمحاولة من أصدقائه مثلاً أو من أي شخص آخر ليحثه على استعمال الدواء كمضاد للصداع، فشرحت لابني عمل الدواء بطريقة علمية وأنه خاص بالعجز الجنسي لدى الرجال خاصة الشيوخ، وأن له تأثيراته الجانبية على القلب والشرايين وقد يؤدي إلى الموت المفاجئ، وتقبل ابني الإجابة بابتسامة ملؤها العجب من هؤلاء الذين يهدفون إلى الربح بعيدًا عن الحياء وعلى حساب صحة الناس.

طبعًا أنا طبيبة ومستشارة اجتماعية واستطعت أن أوصل الفكرة إلى ولدي، ومع ذلك اعتراني الضيق والحرج، خاصة لدى شرح موضوع العجز الجنسي لابني الذي لم يبلغ مبلغ الرجال بعد، فما هو موقف الآباء والأمهات الآخرين من ذلك؟

حدثتني إحدى صديقاتي أنها لم تعرف كيف تجيب ابنتها ذات السنوات التسع على سؤالها الذي كان مشابهًا لسؤال ابني الأكبر عندما رأت إعلان الزوجين «السعيدين»، وحدثتني صديقة أخرى عن ضيقها بهذه الإعلانات التي تعرضها قنوات جادة وتلفت انتباه الأطفال والمراهقين إلى ما هو بعيد عن عالمهم. وذكرت لي ثالثة دخولها وزوجها في مواجهة مع أبنائهما وبناتهما عندما يرددون بعض ما جاء في تلك الإعلانات بالكلام أو بالصورة – كما فعل ابني الصغير – دون أن يفهموا مغزاها ودون أن يستطيع الوالدان شرحه لهم، وكثيرًا ما يخشى الأبوان من تفعيل الفضول الجنسي لدى الأطفال أو تحفيز الغريزة الجنسية لدى المراهقين بعد رؤيتهم لتلك الإعلانات التي تأتي في وقت تجتمع فيه العائلة كلها، مما يؤدي بهم إلى القيام بأفعال لم يكونوا ليقوموا بها لو لم يروا تلك المشاهد، كالتجسس على الوالدين أو التحرش بالأطفال الأصغر سنًا في العائلة أو في الحي أو مباهاة الأقران بأفعال تخالف الذوق السليم، إلى غير ذلك من الأخطاء التي تمتلئ بها صفحات المجلات والصحف ويتفاجأ بها المجتمع فيسارع الجميع إلى دفع التهمة عن أنفسهم مع أنهم مشتركون في الإثم: إثم السكوت على هذا المنكر، وإثم الرفض لكل ما يدخل تحت مسمى لقاحات المناعة سواء كانت مناعة إيمانية أو مناعة توعوية. ■

إدارة المدارس بلا أهداف ولا صفوف!

الكتاب: المعلم التكنولوجي والإدارة التربوية الحديثة.
المؤلف: غالب الغول.
الناشر: دار الخليج، عمّان «الأردن» - ٢٠٠٥م.
عرض: هيا صالح - الأردن.



يسلّط كتاب «المعلم التكنولوجي والإدارة التربوية»، الضوء على شخصية المعلم العصري، وطرق تدريسه وأساليبه واهتماماته بالمتعلمين، لإيضاح مفهوم التربية التي اتسعت لتشمل وسائل الاتصال الفردية والجماعية، وأصبحت جزءًا لا غنى عنه في العملية التعليمية الشاملة التي تتميز بسرعة الأداء، وتفصيل الأجزاء.

ويشتمل الكتاب الذي جاء في ٢٤٨ صفحة من القطع الكبير، على عشرة أبواب، هي على التوالي: التعليم، التكنولوجيا التعليمية، أنواع التعليم، تصنيف الوسائل، الوسائل التعليمية الهادفة، المعلم التكنولوجي، مشكلات وطرق التدريس، الوسائل التعليمية، المعلم أمة في واحد، الأهداف المدرسية والأهداف التربوية.

يعرّف الغول في بداية الكتاب «المعلم التكنولوجي» على أنه المعلم العصري المؤهل تربويًا، ولديه معرفة بميول وغرائز الطفل، والمؤهل بكل ما يفعله وما يشعر به وما يفكر به، فيكتسب بذلك الخبرة، ويصل إلى أهدافه ويضبط سلوكه، وينمّي شخصيته ومهاراته، أو يشخص مصادر مشكلاته من خلال تطبيق ما يُعرَف بـ«علم النفس التربوي»، وما يكتسبه من خبرات أخرى.

ويورد الباحث مجموعة من الصفات التي يرى أنها نموذجية وضرورية لتمييز شخصية «المعلم التكنولوجي» ومنها: أن يكون مؤمنًا بقيمه، ذكيًا ونشيطًا ومتعاونًا، وأن يمتلك ثقافة واسعة، وأن يهتمّ بمظهره الخارجي ولباسه، وأن يكون ودودًا وبشوشًا، سليم النطق، يمتلك شخصية قوية ناضجة، وعليه أن يعلّم المتعلمين الحياة الروحية (الثقافية) جنبًا إلى جنب مع الحياة المادية (الحضارية).

ومن أجل زيادة أعداد المعلمين التكنولوجيين، يقترح الغول إنشاء اتحادات تعليمية بدعم حكومي، تهدف إلى تطوير البحث العلمي والتقني لتلبية حاجات معلّمي المدارس الثانوية والأساسية، مثل اتحاد معلّمي الرياضيات، واتحاد معلّمي اللغة العربية، والكيمياء، وغيرها، لتحسين إنتاج المواد التعليمية بتقنيات عالية وأبحاث رفيعة المستوى.

الأهداف المطلقة

ويستعرض الباحث أهم المواصفات التي ينبغي أن يتحلى بها «المدير التكنولوجي»، وهي: الذكاء، والقدرة العملية، والاستقلال في مهامه مع التمتع بشخصية لها دور وموقف. إذ يُعتبر المدير في كثير من الأحيان وليد الموقف، وعليه التركيز على النشاطات العقلية أكثر من التركيز على النشاطات الجسمية، وأن يشارك المعلمين في اتخاذ القرارات بطريقة «ديمقراطية» بغية رفع كفاءتهم الإنتاجية، وتحقيق الأهداف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، والبحث عن أفكار جديدة لخدمة الآخرين ضمن دستور أخلاقي ومادي متكامل. ولا يتأتى ذلك - بحسب الغول - إلا إذا تم إعداد المدير إعدادًا مناسبًا ليكون مؤهّلًا علميًا واجتماعيًا للنهوض بالعلاقات الاجتماعية والإنسانية في سياسة إدارته، وما ينتج من هذه العلاقة من رغبة المعلمين في زيادة نشاطهم باستعمال الأنظمة التكنولوجية الحديثة لتطبيق الدراسة العلمية وتوفير المجهود مع كفاءة العمل لخدمة المجتمع في مجال التعليم.

وفي تحليل لعلاقة المعلم بالطالب يوضح المؤلف أن المعلم يؤدي دور الوسيط لمختلف التجارب التي هي وسائل التعليم للطالب، ولذا فإن كل تجربة في غرفة التدريس، أو حتى خارج الصف، يراها الطالب من خلال أستاذه لتحقيق المعرفة والتطور التي هي العلاقة السليمة بين الطالب والمعلم. ويؤكد هذا المستوى العالي الذي لم تبلغه الممارسات التعليمية الحالية فالطريقة الجامدة للتعليم، والآراء البائدة، والركود الفكري جميعها لا توصل إلى طريق المعرفة والتطور.

ويضع الغول طريقة مقترحة للتدريس أسماها «طريقة الأهداف المطلقة»، ويقصد منها رسم خطة للسعي وراء هدف يستقطب معه عدة أهداف أخرى، قد يختار المتعلم ما يستهويه منها تاركًا الهدف الرئيس وشأنه، ليكون التعلم هنا ذاتيًا بالاكتشاف، لأن المتعلم يبحث عن هدف أحبّته نفسه، ويطمح إلى النجاح في سبيل الحصول عليه برغبته الداخلية.

انسجام الأهداف

إن إحدى القضايا الرئيسة التي تواجهها المؤسسات التربوية تكمن في الأسلوب الذي يجب عليها أن تسلكه مع

من يلتحق بها، لتحقق مطلبه المهني والثقافي والاستمرار في ذلك، إذ ليس من السهولة بمكان على أي مؤسسة تربوية أن تحافظ على التوازن بين هذين المسارين، وأن تلتزم التوازن وخط الاعتدال فيما بينها، وإن كان يساعدها في مهمتها هذه أن التربية لا تعدّ الفرد لمهمة واحدة فقط، وإنما تعمل على إعداده لمهمات متعددة، كما أنها لا تعدّه من أجل العيش فقط وفي ظل ظروف معينة داخل المجتمع، وإنما تتجه الآن لإعداده للعيش في عالم متغيّر، وطابع ثقافي متغيّر أيضًا، لمجابهة الحالات الطارئة. إنها لا تعدّه لإشباع حاجاته وتلبية رغباته الآنية فحسْب، وإنما لتجعل من الممكن أن تكون حياته كلها حياة ممتعة.

وعلى ذلك يؤكد الغول ضرورة التمييز بين الأهداف العامة في التربية والأهداف الخاصة، وألا تطغى الأهداف الجانبية على الأهداف العامة في سير العملية التربوية، وأن يكون هناك نوع من التوافق والانسجام بين ميادين النمو المختلفة عند الفرد: الجسمية والعقلية والعاطفية والاجتماعية. مشيرًا إلى أن نمو الإحساس بالمسؤولية عند الفرد هو أفضل وسيلة لضمان وجود حسّ أخلاقي لنظام اجتماعي، علاوة على أن يكون لدى كل فرد في هذا النظام الحسُ بتاريخهم ومصيرهم ليقرروا أين كانوا وإلى أين سيمضون.

وسائل تعديل السلوك

من الوسائل التعليمية الهادفة التي يقترحها الباحث، وسائل الرحلات المدرسية، وهو يقسم الرحلات إلى أنواع ثلاثة: الرحلات الترفيهية، والرحلات التعليمية النظامية، والرحلات التعليمية الترفيهية الحرّة، مشيرًا إلى أن الرحلات تساعد على تأكيد شخصية الطلاب.

ومن هذه الوسائل أيضًا الإيماء (الإشارة) التي يقسّمها الغول ثلاثة أقسام: الأول: وسيلة إيماء إيجابية تتفق مع أهداف العملية التربوية، كأن يستخدم المعلمُ اليد والرأس أثناء شرح المادة التعليمية. والثاني: وسيلة إيماء سلبية، لا تخدم العملية التربوية ولا تعزّز التعبير. والثالث: إيماءات التربية الجنسية.

ومن الوسائل التعليمية - كذلك - الامتحانات التي تهدف إلى تعديل سلوك أو انتقاء أشخاص أو مساعدة المتعلمين وإنقاذهم من الفشل، شرط أن يكون المتعلّم صادقًا في إجابته، ولا يتخلّل عملية الامتحان غشٌ أو خداع أو حيلة أثناء مثول المتعلّم للامتحان التحريري أو الشفهي، ومن غير أن تتدخل المحسوبية بين المعلم وتلميذه. وعندما تتم عملية الامتحانات بالثقة التامة، فيجب احترام النتائج للاستفادة من خبرات الناجحين، خصوصًا إذا كانت الامتحانات تلبي حاجة المجتمع من صناعيين وتكنولوجيين.

دائرة الخبرات

يبني الباحث انتقاده لهرم «ديل» الذي وضعه فيلسوف التربية الأميركي «أدجار ديل» وحدّد من خلاله طرق اكتساب الخبرات، على أساس أن مخروط هذا الهرم ينتهي بنقطة الصفر، وأن «ديل» جعل اكتساب المعرفة بالوسائل المجردة محدودًا جداً، وينتهي بنهاية المخروط، وهذا يخالف مبدأ تجديد المعلومات وابتكارها واتساعها وخدمة بعضها لبعض. لذلك يقترح الباحث «دائرة الخبرات» كبديل لهرم «ديل»، حيث إن الدائرة ليست كالمخروط، لأن الخبرات التعليمية ترتبط بداخلها ارتباطاً متكاملاً دون بداية أو نهاية. بل إن الدائرة تتسع لكل المعارف الجديدة.

البطاقة الوزارية

ويقترح الباحث عمل بطاقة للمعلم عن طريق وزارة التربية والتعليم تسمى «البطاقة الوزارية» تُجمَع فيها بيانات شاملة حول سلوك المعلم، تتضمن الأحوال الشخصية والفنية والمهنية والصحية وغيرها. كما يقترح نقل المعلومات الموجودة في بطاقة الطالب المدرسية بعد تخرجه إلى الوزارة، وحفظها في ملفات الحاسوب لغاية تعيينه معلمًا أو موظفًا للدلالة على سلوكه ووضعه في الوظيفة المناسبة، خصوصًا عندما يكون لكل معلم رقمُ بطاقة خاصٌ به.

مدرسة بلا صفوف

ويتبنى الباحث ما أسماه بـ«مدرسة بلا صفوف»، وهو نظام تصبح المدرسة بموجبه وكأنها غرفة واحدة (وليست صفوفًا متعددة) لها منهاجها التعليمي، وتسير مع النظام السنوي أو الفصلي، مشيرًا إلى أن هذا النظام يتيح للطالب المتفوق أن يستمر في تقدمه حسب ما تؤهله له قدراته الخاصة، فلا تحول دون تقدّمه أية حواجز صفية، ودون الانتظار عامًا حتى يترفّع من صف إلى صف.

ويعتبر المؤلف أسلوب «عملية الانطفاء بالصدمة»، أو أسلوب «الممارسات السالبة»، من الأساليب التربوية التقليدية التي استُعملت منذ قرون، وأثبتت عدم نجاحها، مؤكدًا أن أسلوب الانطفاء بالصدمة لا يعتبر ثوابًا لما يقوم به الفرد، بل هو عقاب له، وكذلك فإن أسلوب الوسائل المنفّرة هو نوع من العقاب أيضًا.

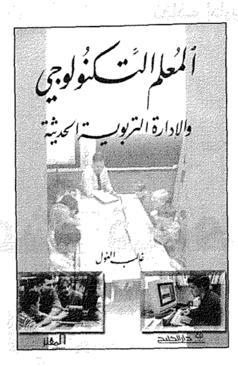
ويشير الغول إلى أن هذه الأساليب بدئ بتجريبها على الحيوانات المحبوسة، وأن ما يمكن تطبيقه على الحيوان لا يمكن تطبيقه على الإنسان، بسبب تفاوت الذكاء بينهما، مؤكدًا أنه لا يوجد أفضل من المعززات الموجبة لعلاج العديد من الحالات المَرَضِيّة التي يقوم بها الإنسان، كالثواب بالمكافأة، والتشجيع، والتصفيق للمجتهد وغيرها.

ومن الطرائق التي يرى الغول أنها تساهم في علاج الأشخاص المصابين بسلوك غير سويّ، يذكر طريقة التعب، حيث يُجْبَرَ الطالب على ممارسة الفعل غير المرغوب فيه حتى يكرهه، وعندها يكفّ عن ممارسته. وكذلك طريقة التدرّج، أي اتباع خطوات مناسبة لتأكيد السلوك المرغوب فيه. وهناك أيضًا طريقة المثيرات غير المتكافئة. وهو يشير إلى أن هذه الطرق ليست أساليب منفرة، بل هي طرائق للتعلم بأساليب سالبة، وأن من أنجح هذه الوسائل في علاج بعض ظواهر السلوك غير السويّ لدى الطلاب هو إخضاع المريض لأسلوب الممارسة السالبة الذي يقوم على تعزيز الاستجابات غير المرغوبة، والمطلوب كفّها.

إلغاء النظريات

يلفت الغول إلى أن حلّ المشكلات عند المتعلمين لا يكون إلا بتوافر جميع الإمكانات من الوسائل التعليمية المشحونة ببرامج تعليمية هادفة، ووجود معلم تكنولوجي يتوافر فيه عدد من الشروط، منها توازن النسبة بين الوسائل التكنولوجية وعدد الطلاب، كالأجهزة، والكتب، وغيرها. كذلك توازن النسبة بين عدد الطلاب والمختبرات وأجهزتها، والتوازن بين عدد الطلاب والنفقات المخصصة للمدرسة، وإيجاد علاقة متبادلة بين الدوافع التي يبديها المعلم والدوافع التي ينقلها إلى تلاميذه، والاهتمام بالأطفال من قبل ذويهم وتعليمهم قيم الأمانة، والسلوك الجيد.

ويشدد المؤلف على أن «المعلم التكنولوجي» يستطيع صياغة مجموعة من النظريات من خلال تصوراته وإبداعاته التي يمتاز بها اعتمادًا على الواقع والمبادئ التي يؤيد التجريبُ صحّتَها، وهو قادر كذلك على بناء النظريات الصالحة لتنشئة الأجيال، لأنه يعرف مدى صدق نظريته، ومدى تجاوبها في نفوس المتعلمين، خصوصًا عندما يستعمل جميع الوسائل التي ينسج النظام بها، وبالتالي يصل إلى مفهوم واضح لطرح النظريات الصحيحة.



ويحدد الباحث هذه الوسائل بـ«وسيلة الملاحظة» و«وسيلة التجربة»، و«وسيلة التطبيق». وهو يرى أن النظريات التي يضعها المعلم التكنولوجي ليست صالحة لكل زمان ومكان، بل هي قابلة للنقد والتعديل، وقد يضطر المعلم إلى وضع نظرية أخرى مماثلة، وإلغاء ما سبق له من نظريات، تماشيًا مع الحاجة إلى تطويرها أو تجديدها لصالح تربية المتعلمين بطريقة سليمة.

تقييم المدارس

ويعدّ الباحث مسألة «التقييم» من أكثر المسائل تعقيدًا في العملية التربوية، ذلك لأن «التقييم» يتضمن كثيرًا من العلاقات والجذور الاجتماعية، والعوامل الأخرى التي لا معنى لها إلا بالقرينة، بحيث يتعذّر فصل أي شكل من أشكال التقييم. وهو يرى أن التقييم الفعال يجري عندما يتأثر المعلم مباشرة بنشاط الطالب وعمله، داعيًا المعلم إلى أن يشعر بالمسؤولية لما قد يفعله التقييم للطالب، وما قد يفعله للمعلم نفسه، وأن يدرك جيدًا أن التقييم يساهم في نمو الطالب وتقدمه، وأنه لا يؤذيه أو يدمّره، بل يشجّعه ويعطيه فكرة عن التقدم الذي أحرزه. وهذا التقييم يجب أن يتم بطريقة موضوعية قدر المستطاع، إذ ليس من الإنصاف مثلاً، تقدير الطالب تقديرًا غير واقعي قد يدلّ على نجاح لم يحققه، أو على طاقات وإمكانات لا يملكها.

ويؤكد الباحث أنه من الضروري أن تُقَيَّم المدارس بين الحين والآخر، وأن يُعاد تقييم أهدافها التربوية، من أجل إيجاد حالة من التوازن والتفاؤل تجمع أطراف العملية التربوية، وهذا يعني إعادة النظر في مهمة المؤسسات التربوية التي ليست العملية التعليمية إلا جزءًا واحدًا منها ■

عشر قواعد لإدارة الوقت الناجح

ليلى محمد محمد - سوريا

يشير بعض المراقبين إلى أن نحو ٤٣٪ من العاملين في الدول الصناعية يشكون عدم كفاية الوقت المتاح لهم لأداء مهامهم الوظيفية وضخامة الأعمال الموكلة إليهم.
ومن ناحية أخرى، نجد الأشخاص الناجحين الذين يعد نجاحهم متمثلاً في قدرتهم على السيطرة على الوقت وعدم ترك الوقت يسيطر عليهم، يقومون بأداء أعمالهم على الوجه الأكمل.. ليس هذا فقط ولكنهم يجدون الوقت الكافي لممارسة أنشطتهم الرياضية أو السفر لقضاء العطلات.

وانطلاقًا مما تقدم فثمة حقائق لا بد أن تؤخذ في الاعتبار:

أولًا: أن الوقت لا يشترى فلا أحد يستطيع شراءه، لأنه موزع على الجميع ولكلٍّ نصيب منه. ولا تأتي ظواهر عدم المساواة إلا لفشل البعض في اتباع الأسس السليمة لإدارة الوقت، بل إن بعضنا قد يتفنن في كيفية إضاعة الوقت وإهداره.

ثانيًا: إن الوقت لا يدخر وذلك لأن الزمن يجري دون توقف وليس هناك من يستطيع إيقافه أو إيداعه في أحد المصارف.

ثالثًا: إن الزمن لا يمكن إيقافه والوقت المهدر غير قابل للاستعادة وذلك - مع الأسف - قانون الحياة الذي يحكم الجميع.

وهناك خمس بدهيات ضرورية لا بد من الالتزام بها لكل من يحاول إدارة وقته، وهي:

- ❖ عادة استخدام الوقت.
- ❖ تحديد الأهداف المطلوبة.
- ❖ تصنيف الأولويات.
- ❖ عنصر الاتصالات: إذ كثيرًا ما تتجه أصابع الاتهام نحو عنصر الاتصالات كمثبط ضد نجاح المؤسسة، فيما يشير الآخرون إلى بطء الاتصالات وعجزها تحت عنوان «إنه الروتين».
- ❖ التأجيل وله أسباب ثلاثة هي:

- عدم الرضا والتعامل مع المهام غير السارة.
- وجود صعوبة في العمل.
- التردد وعدم القدرة على اتخاذ القرار خوفًا من النتائج غير المرضية.

إن أفضل سبيل لتجنب التأجيل هو توضيح أهداف العمل واعتماد مبدأ التخطيط اليومي وكتابة تفاصيل الأعمال اليومية، وإنجاز المهام المطلوبة أولاً بأول.

ضياع الوقت

ومن أسباب ضياع الوقت: الاضطرابات وهي إما خارجية أو ذاتية. وبتحليل الحالة الذاتية يمكن تحديد الأوقات الضائعة والمفقودة.

- عوامل الاضطرابات الخارجية لضياع الوقت:

التوقف والانقطاع بسبب الرؤساء أو الزملاء، التنسيق غير الكامل أو المعلومات غير الوافية، الإكثار

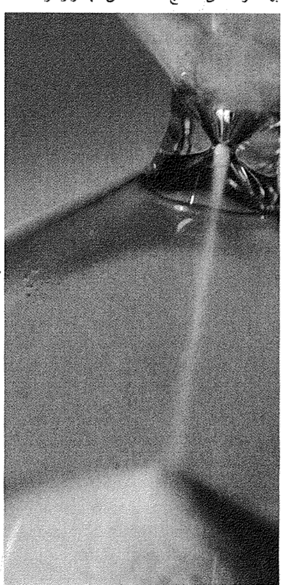
من المحادثات والمؤتمرات غير الضرورية أو سيئة التحضير، معوقات غير مرئية، ضجيج أو جو بيئي غير مريح في مكان العمل.

- عوامل الاضطرابات الداخلية لضياع الوقت:

عدم وجود هدف، تنظيم ذاتي غير كاف، نقص بالدوافع الذاتية، عدم القدرة على قول لا، البدء بمهام وعدم إكمالها، تأجيل الأعمال غير السارة، المغالاة ضد التناغم الذاتي.

- كيفية الاستفادة من الوقت وإدارته

إن فن إدارة الوقت لا يمكن اكتسابه عبر الدراسة في الأكاديميات، ولكنه حصيلة لتجارب عديدة قام بها أفراد على نماذج مختلفة من البشر والمؤسسات،



ونعرض هنا لبعض مظاهر الإدارة السيئة للوقت:

الشعور الدائم بضخامة وجسامة أعباء العمل الذي يأخذ شكل عمل إضافي في العضلات، امتداد فترة الدوام العادي إلى أكثر من ٥٥ ساعة أسبوعيًا، العجز عن الالتزام بالمواعيد الضرورية، معالجة الموضوعات بشكل سطحي دون النفاذ إلى أعماقها وأسرارها، اتخاذ قرارات مستعجلة على الرغم من المخاطر التي قد تترتب عليها، عدم إعطاء العاملين بعض الصلاحيات وذلك لضعف الإدراك والإحساس بأهمية تشجيع المبادرة الحرة والخلاقة، المراهنة على المكاسب القريبة عوضًا عن المكاسب طويلة الأجل، فيما يسمى بسياسة إطفاء الحرائق أي إدارة الأزمة بدلاً من وضع خطط طويلة الأجل تمنع حدوثها، فقدان السيطرة على مجمل المهام والواجبات الفرعية التابعة لها، تزايد الضغوط النفسية والعصبية، إهمال الحياة العائلية والعلاقات مع الأصدقاء.

ولكي تتضح الصورة أكثر فأكثر قام الباحثون في مجال العلوم الإدارية وعلم النفس الاجتماعي والطب المهني بعمل استطلاع للرأي روعي فيه الاستجابة لاحتياجات جميع الوظائف والمهن والتخصصات، وهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة يمكن من خلالها لكل شخص القيام بإجراء تقويم ذاتي لأدائه الوظيفي، وإليكم جانبًا من تلك الأسئلة:

- هل حددت بشكل واضح الأهداف التي تنوي تحقيقها أثناء حياتك؟
- هل لديك أهداف قصيرة الأجل أي خلال الأشهر الستة المقبلة؟
- ما الأشياء الملموسة التي أنجزتها توًا؟ وما تأثيرها المباشر أو غير المباشر على مجمل خططك؟
- هل لديك برنامج واضح لما تنوي إنجازه في الأسبوع المقبل؟
- هل تعرف بدقة ذلك الجزء من اليوم الذي يكون فيه معدل إنتاجك أعلى من بقية أجزاء اليوم؟
- خلال أي ساعة من ساعات النهار تنجز المهام الأكثر إلحاحًا وأولوية؟
- هل تقيم أداءك حسب الأهداف المحققة أم

حسب حجم الواجبات الوظيفية؟

- هل تحدد الأولويات على أساس الأهمية أم كيفما اتفق؟

- هل تمنع مرؤوسيك من الاتصال بمن هم أرفع منهم وظيفة؟

- هل تكلفهم بالأعمال الروتينية أم ببعض الأمور المهمة؟

- هل تعرف جيدًا حدود الصلاحيات والمسؤوليات التي تنطوي عليها عملية التكليف؟

- هل اتخذت أي إجراء تجاه المطبوعات والتقارير غير المفيدة المتراكمة على مكتبك؟

- هل تراجع الملفات لإزالة كل المستندات والمعلومات غير المجدية؟

- هل تستطيع إدارة الاجتماعات بشكل ناجح؟

- هل تستخدم الهاتف بشكل فعال لإنجاز المهام دون الرجوع للوثائق إلا نادرًا؟

- هل تستغل وقت الانتقال من البيت إلى المكتب وبالعكس بصورة فعالة؟

وبعد إجابتك عن هذه الأسئلة تستطيع أن تعرف، هل أنت سيد وقتك، وهل تستفيد منه إلى أقصى درجة ممكنة أم أن إدارتك لوقتك تحتاج إلى تغيير وإعادة نظر؟

عشر قواعد لإدارة الوقت الناجح:

- تحليل ذاتي للوقت وتحديد الأوقات الضائعة.

- صياغة الرغبات، وتحديد وتثبيت الأهداف الخاصة والمهنية بشكل واضح وتوزيع الخطة، البرنامج الزمني، على أهداف طويلة- متوسطة وقصيرة الأجل.

- ضع أفضلياتك ونظم قائمة بترتيب نشاطاتك.

- خطط كل شيء خطيًا ونظم برنامجًا منطقيًا محددًا لكافة نشاطاتك واستخدم لذلك مذكرة خاصة لتخطيط الوقت.

- نسق خططك اليومية مع ذروة إنجازك/ منحنى إنجازك/ وتناغمك وتواترك اليومي.

- خطط يوميًا بحيث يتضمن برنامجك اليومي وقتًا احتياطيًا للطوارئ وللأشياء والأحداث غير المتوقعة أو للنشاطات التي تحتاج لوقت أطول مما هو مخطط.

- أنجز المهام الصعبة أو غير المحببة والسارة أولاً ويستحسن في أثناء قمة إنجازك.

- أكمل المهمة التي بدأتها قبل الشروع للبدء في مهمة جديدة.

- اختر الأوقات الخالية من الاضطرابات بحيث تتمكن من التركيز على المهام الهامة.

- حيثما أمكن، جرب أن تبسط روتين العمل، ووزع العمل كرئيس على مرؤوسيك قدر الإمكان.

إن الاهتمام بالوقت يعني الاهتمام بالأساسيات والأولويات في العمل، وتستطيع أن تقيّم أي فرد أو مجموعة أو جهة من خلال العناية الفائقة بالوقت، لأن تلك العناية إنما تعني الإخلاص ومثالية الأداء وحسن التخطيط المالي والبشري والإدارة، فلماذا لا تحاول أن تبحث عن أنسب طريقة ممكنة لتمضية ساعاتك، واستثمار وقتك بنجاح.■

المراجع:

- محمد المدني البخاري: أفكار رئيسية في إدارة الوقت (طرابلس) الدار الجماهيرية للنشر، الطبعة الأولى ١٩٨٧م.
- الدكتور نادر أحمد أبو شيخة: إدارة الوقت - دار مجدلاوي - عام ١٩٩١م.
- سهيل فهد سلامة: إدارة الوقت - عمان - المنظمة العربية للعلوم الإدارية، ١٩٨٨م.
- تيمب، دايل: إدارة الوقت، ترجمة: د.وليد عبداللطيف هوانه، معهد الإدارة العامة، ١٩٩١م الرياض - المملكة العربية السعودية.
- بيترز، دوم، ثورة في عالم الإدارة: كيف نتغلب إداريًا على الفوضى؟ ترجمة: محمد الحديد، الدار الدولية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ١٩٩٥م، القاهرة - مصر.
- ويهلين، توماس، الإدارة الاستراتيجية، ترجمة: محمود عبدالحميد مرسي وآخرون، معهد الإدارة العامة، ١٩٩٠، الرياض - المملكة العربية السعودية.
- مجلة: الشبكات، العددان ٢٨-٢٩- دمشق ١٩٩٩م، إدارة الوقت، إعداد: المهندس معن عقل.



برنامج وطني شامل لمكافحة التدخين

«يكفيك شرها»

صالح الانصاري* - الرياض

* مدير عام الصحة المدرسية بوزارة التربية والتعليم



أثبتت الدراسات العلمية أن وباء التدخين ينتشر بين الشباب السعودي في عمر لا يتعدى ١٥ سنة بكثرة، وتبين أن ما بين ٧٠٪ إلى ٩٠٪ من المدخنين بدؤوا التدخين في سن مبكرة، وأن استئصال عادة التدخين لا يمكن أن يبدأ إلا مع الشباب والصغار.

لهذا حرصت وزارة التربية والتعليم على مواجهة هذا الوباء من خلال تبني برنامج «حروب التبغ» فبدأت الإدارة العامة للصحة المدرسية بإعداد نسخة معدلة من برنامج «حروب التبغ» الذي يطبق بالولايات المتحدة الأمريكية كبرنامج تجريبي لمكافحة التدخين في المدارس، وقد طبق البرنامج في خمس إدارات تعليمية: بيشة، تبوك، الشرقية، الخرج، المدينة المنورة، بشكل تجريبي واختياري منذ عام ١٤٢٢هـ.

ويهدف برنامج «حروب التبغ» التوعوي الموجه لطلاب السادس الابتدائي وطلاب المرحلة المتوسطة إلى زرع كره التدخين في نفوس الطلاب، واستثمار الوسائل التربوية والمسرح المدرسي والشعر والقصة لإيصال رسالته، بلغت حصيلة تنفيذ المرحلة التجريبية ٣٥٠٠ مدرسة طبق بها البرنامج وكان عدد المعلمين المشاركين في التنفيذ ١٢٨٨ معلمًا، وعدد الطلاب المستفيدين ٢٥٠٣٥٥ طالبًا.

ومع الحاجة الملحة لتطوير برنامج «حروب التبغ» وتفعيل دور المدارس لمكافحة التدخين وتوحيد التجارب المتفرقة والاستفادة من جميع الإمكانيات وتعزيز التكامل بين الجهات الصحية والمجتمعية لمحاربة هذه الآفة الكبيرة - فقد رأت الإدارة العامة للصحة المدرسية في برنامج مكافة التدخين المدرسي (يكفيك شرها) الذي تعده الجمعية الخيرية لمكافحة التدخين بمنطقة المدينة المنورة، نواة برنامج وطني شامل متنوع الإمكانات ويستخدم تقنيات العصر في تقديم المعلومة وتعليم السلوك الذي يعتبر أحد أبرز البرامج على المستوى الإقليمي، فبادرت إلى التعاون مع الجمعية وإضافة بعض الموضوعات التي تهم المعلمين كطرائق التدريس وأساليبه واستثمار هذا الإصدار المميز بما يخدم استراتيجيات الصحة المدرسية.

والبرنامج موجه لطلاب التعليم العام، لوقاية المجتمع المدرسي وتحصينه ضد خطر التدخين بما يتناسب مع مقدراتهم العقلية والمعرفية والسلوكية، بوسائل بسيطة ومحببة إليهم، تحاكي مفردات العصر.

ويستخدم البرنامج عددًا من الوسائل التعليمية أهمها:

دليل للمعلم يشرح كيفية تطبيق البرنامج، سيطبع ٨٠٠٠ نسخة بحيث تتم تغطية جميع المدارس المتوسطة، وفيلم فيديو «يكفيك شرها» الذي تم تأمين ٢٠٠٠٠ نسخة منه، و٢٠٠٠٠ نسخة من مجلة «براعم الحرمين» بالإضافة إلى كتيب لأولياء الأمور، وملصق للمدارس.

ويتمحور البرنامج الذي يهدف إلى رفع الوعي بأضرار التدخين في المجتمع المدرسي مع التركيز على «منع البدء في التدخين» - حول مشاهدة ومناقشة فيلم «يكفيك شرها» ويعتبر الفيلم أحد أفضل الأفلام التي أنتجت في مجال مكافحة التدخين على مستوى العالم العربي.

ويتكون الفيلم من مجموعة حلقات كرتونية موجهة للأطفال من أجل إبعاد خطر التدخين عنهم، وقد صممت شخصيات الفيلم للتوافق وبيئة المجتمع السعودي، رسمت بطريقة كاريكاتورية لتمنحها شيئًا من الطرافة مما يمكنها من تقديم الأفكار بطريقة غير مباشرة. وقد أشرف على إعداد الحلقات مجموعة من التربويين والإعلاميين المتخصصين في المجال الصحي.

وتتطلع الإدارة العامة للصحة المدرسية إلى تضافر الجهود لدى جميع الجهات الصحية والتربوية إلى أن تكون المؤسسات التربوية والعامة خالية من التدخين، وإلى أن ينحسر هذا الوباء الخطير عن المجتمع بأجمعه. ■


المجلة التربوية الثانية في العالم العربي
المعرفة
تصدر عن وزارة التربية والتعليم
الآن
ولفترة محدودة اشترك أو جدد اشتراكك /
اشتركي أو جددي اشتراكك واحصلوا على إحدى
هذه الهدايا مجاناً
يا عرب
كونوا عربًا
سنه 100 ريال
روج
أو ظلال
أو طلاء أظافر
أو أحمر خدود
سنتان 200 ريال
بودرة+ظلال
أو كريم أساس سائل
+أحمر خدود
أوكريم أساس+روج
3 سنوات 300 ريال
زجاجة عطر فاخرة
+بودرة
أو زجاجة عطر فاخرة
+كريم أساس
أو زجاجة عطر فاخرة
+كريم أساس سائل
5 سنوات 500 ريال
طقم عطر
+
زجاجة عطر
+
روج+كريم أساس
جميع الهدايا من درعة للعطور
العرض ساري حتى نفاذ الكمية
لمزيد من المعلومات الرجاء الاتصال على
روناء للإعلان والتسويق - الرياض هاتف ٤١٩٧٣٣٣ تحويلة ٢٥٥ فاكس ٤١٩٧٦٩٦

- معاناة مدير
- «أماه أين أبي؟»
- التبعية تغيّب العربية
- نعم يخطئ المعلم ولكن..

سبورة

تعقيبًا على ملف «الغرب بيتكلم عربي»

لسنا مستهدفين!

عبدالمحسن عبدالله الماضي - الرياض

لقد وجدت في ملف العدد الأخير (الغرب بيتكلم عربي) نظرة أحادية الجانب وفي اتجاه واحد تصرخ كل كلمة فيه أننا مستهدفون! وهذا لا يروقني كعربي.. وأبسِّط إجابتي خالطًا الجد بالهزل دون مساس بوقار مجلة مثل المعرفة.

لماذا يريد الغرب أن «يتكلم عربي»؟ ألأنه طامع فينا؟ أم خائف منا؟ أم راغب في كسب ودنا؟

سوف أحاول الإجابة عن تلك التساؤلات بأسلوب الكوميدي المصري «سمير غانم».

أولاً: هل الغرب طامع بنا؟ الجواب واحد من اثنين إما نعم وإما لا، إذا كانت الإجابة بـ«لا» فلا مشكلة، أما إذا كانت الإجابة بـ«نعم» فأمامنا خيار من اثنين؟ إما أنه طامع بثرواتنا الطبيعية أو طامع بثرواتنا البشرية، إذا كان طامعًا بثرواتنا البشرية فلا مشكلة، فنصف العرب إن لم يكن جلهم يرغبون في الهجرة إلى الغرب إما لطلب المعيشة أو لطلب الحرية أو الهروب من لفح السموم ولهيب الشمس، أما إذا كان الغرب طامعًا في ثرواتنا الطبيعية فأمامنا خيار من اثنين، إما أنه سوف ينهبها بالاحتيال أو يستفيد منها بالتعاون، فإذا كان يريد أن يستفيد منها بالتعاون فلا مشكلة، أما إذا كان يريد أن ينهبها بالاحتيال فنحن الذين «دهنا الهواء دوكو» كما قال أشقاؤنا عرب إفريقيا، ونحن الذين أسمينا الغزو والسطو «كسبًا» كما قال آباؤنا وأجدادنا عرب آسيا، فما خوفنا من الاحتيال وهو مكون مهم في ثقافتنا، وإحدى المهارات التي نفخر بها، أليس هذا تحصينًا كافيًا؟

هل الغرب خائف منا؟ إذا كان الجواب بـ«نعم» فلا مشكلة، أما إذا كان الجواب بـ«لا» فإننا نتساءل، ماذا يريد الغرب؟ هل يريد استلاب ثقافتنا؟ إذا كان هذا هو ما يريد فعلاً فهل يستطيع ذلك ونحن نتحصن بثقافة الإسلام، التي وعد الله بحفظها من خلال حفظه للقرآن الكريم؟

بقي السؤال الأخير: هل الغرب راغب في كسبنا؟ إذا كان الجواب بـ«نعم» فأهلاً وسهلاً به. أما إذا كان الجوب بـ«لا» فماذا يريد الغرب؟ هل يريد هجاءنا وتحطيم معنوياتنا؟ إنه لن يستطيع أن يفعل أو يقول ربع ما تفعل وتقوله المجتمعات العربية بعضها عن بعض، إذًا أين المشكلة؟!

إخواني في مجلة المعرفة، السبب في ظني هو أننا سوق استهلاكية كبيرة، هم يرغبون من خلال النشر بلغتنا تسويق منتجاتهم، فالدافع اقتصادي أولاً وأخيرًا، والله أعلم■



مكة لوحة إسلامية امتزجت فيها الألوان

إبراهيم مضواح الألمعي - رجال ألمع

يأتي المسلمون إلى مكة من كل فج، لأن الحج (الذي لا يكون إلا فيها) ركن من أركان الإسلام، وتتجه قلوب المسلمين ووجوهم إلى مكة لأن صلاتهم لا تتم إلا بذلك، وتهفو قلوبهم إليها، فعلى ثراها درج خير البشر رسول الإنسانية محمد صلى الله عليه وسلم، وفي سمائها تقلب وجهه الكريم، ومن سمائها نزل الوحي، وعلى أطرافها التفت ابن مكة صلى الله عليه وسلم مودعًا، وقائلاً: «والله إنك لأحب البقاع إليّ ولولا أن أهلك أخرجوني منك ما خرجت».

أليست مكة مهد الرسالة المحمدية التي ما عرف الزمان أنبل منها وأعدل؟ فيها يكاد ينطق كل حجر، بما شهد من معجزات النبوة، وما رصد من أحداث الصراع بين الحق الوليد، والباطل التليد.

أليست مكة بكعبتها وحرمها الآمن، وزمزمها، ومطافها ومسعاها، عالمًا من السكينة والطمأنينة والوقار؟

أليست مكة مهبط الوحي، ارتبطت أرضها بالسماء. ومن بين جبالها وخلف تلالها انبثق النور إلى الدنيا، برغم الجبال والرمال، وبرغم النافخين ليطفئوا نور الله.

كل مآذن الدنيا تصدح بـ«أشهد أن لا إله إلا الله.. أشهد أن محمدًا رسول الله» ولكنها من مآذن مكة الأعلى والأجمل، والأبقى لحونًا في الآذان، وأصداء في النفوس!.

وإلى مكة تهاجر أرواح المسلمين، عندما تعجز عن الهجرة أبدانهم، وإلى مكة يهجر كثير من المسلمين ديارهم، ويغادورن مساقط رؤوسهم، يصبون إلى حياة في مكة أو ميتة فيها، حتى غدت مكة لوحة إسلامية رسمت بكل الألوان، وجمعية إنسانية فيها كل الأجناس، لكل بقعة من العالم فيها سفراء منهم الأغنياء ومنهم الفقراء.. منهم العلماء ومنهم البسطاء.

في مكة امتزجت الثقافات (على مهل) عبر القرون، تحت ظل الإسلام الوارف، وفي مكة (في أقدس البقاع) تكون عبر الزمن هذا المزيج العجيب، الذي نراه اليوم ثقافة مختلفة، فاستحقت مكة بكل تلك المعطيات أن تكون عاصمة للثقافة الإسلامية.■

معاناة مدير

الجمعيات الخيرية ترفض أثاث مدرستنا!

يوسف إبراهيم القعيط - الرياض

لا تستطيع الكلمات أن تصف ما آل إليه حال المدرسة بعد أن تتابعت عليها سنوات عجاف أكلت اللحم وبلغت العظم وأصبحت في حال «لا حي فيرجى ولا ميت فينعى!» ولم يبق أحد ممن ينتسب إلى هذه المدرسة إلا وهي مدينة له ما بين مقلّ ومستكثر!

ولا غرابة فالمبنى متهالك تفيض أحشاؤه كل أسبوع مرة، ومرافقه لم تعد تجدي فيها صيانة.

أثاث المدرسة حتى الجمعيات الخيرية ترفض قبوله، وأجهزة الحاسب أكل عليها الدهر وشرب، آلات التصوير لم يعد لها في السوق قطع غيار!

عمال المدرسة لم يستلموا أجورهم منذ بداية العام الدراسي ولا يقيم الفأر عندنا إلا لحب الوطن فهو يسترزق من الجيران!

ها نحن ننتظر نفحة تخرج المدرسة من أزمتها وتعيد لها نضارتها «والنفس مولعة بحب العاجل».■

التبعية تغيّب العربية

فيصل سعد - سوريا

تعد اللغة العنصر الأهم من عناصر الثقافة، كالعلم والفلسفة والفنون والآداب، وهي كحامل مادي للفكر نفسه، وهي الشكل الخارجي لكل عنصر ثقافي على حدة. وبتعبير آخر، فإن اللغة هي «الواقع المباشر للفكر» الذي يظهر على الغلاف المادي للكلمة، فالكلمات هي اللباس الضروري للأفكار وحواملها المادية والمحسوسة. ففي الكلمات يثبت الإنسان معارفه عن الأشياء المحيطة به، ومن خلال الكلمات نفسها يتمكن الناس من تبادل أفكارهم حول تلك الأشياء وتناقلها أو نقلها بين المجتمعات ومن جيل إلى آخر. ولولا اللغة المنطوقة والمكتوبة لضاعت خبرات الأجيال المتلاحقة والمجتمعات المتجاورة.

واللغة هي نتاج للعمل الاجتماعي أو الجماعي، فالإنسان الفرد ليس بمقدوره إشباع حاجاته وتلبية شروط حياته المادية بمفرده، فلابد من العمل مع الآخرين والاتصال بهم (عبر اللغة) بغرض التنسيق بينهم وتوزيع الأدوار والاتفاق على مصطلحات الواقع.

وفي سياق التطور التاريخي للمجتمع البشري تتغير أشكال الاتصال بين الأفراد والجماعات وتتبدل العلاقات الاجتماعية التي تربط بينهم. وتتوقف طبيعة تلك الأشكال والعلاقات على نمط العلاقة القائمة بين المجتمع السياسي والمجتمع المدني. فإذا كانت العلاقة بين هذين المجتمعين من نمط العلاقة بين الفاعل والمفعول به أصيبت اللغة بالركود نتيجة جمود الفكر السياسي الناجم عن هذا النمط «الدوغمائي»، وأما العلاقة الندية المتكافئة بين المجتمعين (السياسي والمدني) فتنعكس في مرونة الفكر السياسي وحركيته، وبالتالي في إغناء اللغة وحيوتها باعتبار اللغة رداء ماديًا للفكر أو هي الفكر المحسوس.

وعلى هذا النحو، فإن العمل والإنتاج ضمن مجتمع يقوم على تبادل الفعل بين الأفراد والطبقات هما شرطان رئيسان لحيوية الفكر وتطور اللغة. فمفاهيم العلوم الطبيعية ومفرداتها الأخرى نتاج مباشر عن الممارسة، بمعنى الفعل على الطبيعة. وأما مصطلحات اللغة أو مقولاتها في حقل العلوم الاجتماعية والآداب والفنون، فتنتج عن الفعل المتبادل بين أفراد وفئات أو طبقات مجتمع مستقل غير تابع في إطار علاقة ديمقراطية.

واليوم، يعيش العرب على تخوم أو أطراف النظام العالمي منفعلين فيه تابعين لمراكزه الاقتصادية وعواصمه السياسية. فالوطن العربي على المستوى الاقتصادي هو أكبر سوق في العالم لتصريف منتجات الغرب واستهلاك سلعه وسلع البلدان الأخرى المتقدمة كبلدان «التنانين» الخمسة في شرق آسيا. وفي حين أن الوطن العربي هو أكثر أوطان العالم تخلفًا في الصناعة، فقد أخذ في الآونة الأخيرة يعتمد على الخارج في تلبية حاجاته من المواد الزراعية والسلع الغذائية، إذ صار يستورد سنويًا نحو ٦٠٪ من مواد وسلع غذائه اليومي!!

وقد شكلت التبعية الاقتصادية للخارج سببًا رئيسيًا (إلى جانب أسباب أخرى) للتبعية السياسية التي يقبع تحت ثقلها العرب اليوم (كما في الأمس) داخل نظام الاستقطاب العالمي.

وعلى هذا النحو، فإن ثمة عجزًا شبه تام للفكر في الوطن العربي، سواء بصورة العلوم الطبيعية أو بصورة العلوم الاجتماعية - السياسية. فالتبعية

الاقتصادية قد غيبت العلوم الأولى، في حين غابت العلوم الثانية في غياهب التبعية السياسية المزدوجة ومعتقلات التربية والتعليم. وبالتالي فإن اللغة العربية في مأزق حقيقي جدّ خطير، باعتبارها انعكاسًا حيًا عن الواقع العربي على المستويين الاقتصادي والسياسي ونتاجًا مباشرًا له على هذين المستويين معًا. والحقائق القائمة التالية تعبّر عن مأزق اللغة العربية.

- ثمة ركود أو جمود تعانيه اللغة العربية، اليوم وعلى مدى القرون الخمسة الماضية. فعدد مفرداتها الأصلية واحد، (أو متناقص)، طيلة هذه الفترة التاريخية. الأمر الذي جعلها عاجزة تمامًا عن التعبير من داخلها عن تطورات الواقع العالمي ومستجداته أو متغيراته المتلاحقة.

- غزو مفردات عديدة من لغات أجنبية للغتنا العربية بصورة مرضية سرطانية. ذلك أن الأمم الأكثر تطورًا هي التي تفرض مفردات لغاتها على الأمم الأخرى الأكثر تخلفًا.

- وأما الترجمات أو المقابلات العربية لبعض المصطلحات الأجنبية، فلم تتمكن من جذب اللسان العربي والفوز بمنطوق اللغة العربية، فبدت وكأنها مفردات غير عربية رغم أنها مكتوبة بحروف عربية. فالراديو والتلفزيون والكمبيوتر.. هي صناعات أجنبية نستخدمها ولا ننتجها، والتبعية التكنولوجية تفرض تبعية لغوية بالضرورة الموضوعية. والأكثر من ذلك هو أن بعض المقابلات العربية غير دقيقة إذ لا تعكس كامل معنى المصطلح الأجنبي المترجم. فعلى سبيل المثال وليس الحصر نجد أن التقنية ترادف التكنولوجيا في لغتنا بينما هما في أصلهما الأجنبي متباينان بقدر كبير، فالتقنية «Techniqu» هي العلم المطبق، والتكنولوجيا «Technology» هي علم تطبيق العلم، وأما الحاسوب، فهو وظيفة فحسب من وظائف الكمبيوتر المتعددة، إذ لا يستنفده بحال من الأحوال.

- دائرة المتحدثين أو الكاتبين باللغة العربية في عموم الوطن العربي تضيق سنة بعد أخرى مع اتساع دائرة التبعية للبلدان الأجنبية. ولعل هذه الحقيقة هي أخطر الحقائق السابقة على حاضر ومستقبل اللغة العربية.■



سبورة

نعم يخطئ المعلم ولكن..
أين نعالج الأخطاء؟

مصطفى محمد ياسين - الأردن

في المدرسة الابتدائية في بلدة «وهوا» بمقاطعة «جواندونج» في جنوب الصين اندفعت طالبة صغيرة من مقعدها تجري في الصف، لعلها استشعرت في نفسها طاقة زائدة، أو أرادت أن تعابث زميلة لها أو غير ذلك مما يخطر على بال الصغار. فأمسكت المعلمة بأذنها وشدتها فآلمتها عقابًا لها على الفوضى التي أحدثتها.

عادت الصغيرة إلى منزلها، وبينما جدها يضمها بين يديه بكت الطفلة تشكو المعلمة من شد أذنها، واندفع الجد المحب إلى المدرسة، يسأل عن المعلمة. فأمسك بأذنها وقطعها!! وتهرع المعلمة الجريحة إلى المستشفى، ويخضعها الأطباء إلى عملية جراحية أعادوا فيها أذنها كما كانت وعصبوها حتى تتعافى.

وفي الحي الذي أسكن فيه، خرجت من صلاة الجمعة، لأجد بعض الجيران يتحلقون حول أحدهم، وبيده تقرير يعرضه على الناس.. «هذه شكواي على المعلم الذي ضرب ابني من مركز الشرطة»، قلت له وأنا أمسك التقرير:« ما كان لك أن تشكو المعلم»، قال: «لماذا يضرب ابني وهو أكثر الأولاد أدبًا؟! لقد ضربه وسامح الآخرين » قلت:«كلنا يقول ذلك، وأنت لا تعلم ماذا يفعل ابنك في الصف، ولا تعلم ما يحدثه من فوضى، تغلب أحيانًا كثيرة صبر المعلم وحلمه...» وانصرفت. وحين سألت تلميذًا آخر في نفس الصف عن الأسباب شهد بأن ابن المشتكي من أكثر الطلاب شغبًا في الصف، وهو في أغلب الأوقات يرفض تنبيهات المعلم، وبالطبع هذا ليس مبررًا يسمح للمعلم تجاوز الأساليب التربوية إلى الضرب.

وفي واقعة أخرى في نفس الحي ومنذ شهور اندفع أحد التلاميذ خارجًا من صفه وذهب إلى منزل قريب له في نفس المدرسة، وصاح في المنزل: «إن المعلم قد فتك بابنكم، ليخرج رجلان هائجان من ذلك المنزل قاصدين المدرسة. وبدون استفسار أو شهادة موضوعية أو مراجعة لإدارة المدرسة يقوم أحدهما بضرب المعلم وإيقاعه على الأرض!! وأما الآخر فارتفع صوته في مساحة المدرسة بالسب والشتم والتهديد بالويل والثبور وعظائم الأمور!! وعند التحقق مما حدث، ثبت أن المعلم لم يضرب الطالب وإنما زجره، وأخرجه إلى الإدارة لترى رأيها في تأخره الدائم عن الحضور المبكر وتقاعسه في أداء واجباته.

هذه نماذج من حماقات الاعتداء على المعلم، وهي تدل دلالة واضحة على أن دور المدرسة والمعلم في المجتمع لا يزال مجهولاً جهلاً عظيمًا عند كثيرين من أبناء مجتمعنا، بل مجتمعات العالم!

وهكذا يدفع الجهل إلى الإساءة للمعلم، إساءة بالغة تحط من قدره وتحبط توجهاته الفاعلة في تجويد عمله وتربية الطلاب على الانضباط والالتزام بالنظام والطاعة التي تجعل من التعلم أمرًا يسيرًا وممكنًا.

وابتداء، فإن المعلم ليس معصومًا عن الخطأ، وما جعلت القوانين التي تمنع الضرب في المدرسة، بأي شكل من الأشكال. إلا لتمنع المعلم إيذاء التلميذ عندما يعاقبه.

وقد يغضب المعلم (ونحن نريده ألا يغضب) فيخطئ بأن يعاقب عقوبة صارمة تؤذي التلميذ وعندئذ تثور المشكلات وتغري ولي أمر التلميذ بالشكوى والانتقام من المعلم.

إن أخطاء المعلم يجب ألا تحل في مراكز الشرطة ولا في ساحة القضاء، ويجب ألا تكون سببًا لجره إلى عقاب كما هو عقاب الخارجين على القانون.

إن علينا أن نحل مشكلات المعلم خارج الشكوى، وذلك بأن يكون في كل حي لجنة من عقلائه، وأهل الرأي فيه من أولياء الأمور والمعلمين المتقاعدين ينظرون في قضايا المعلم وشكاوي الناس ويتعاونون مع المدرسة فيعالجونها بروح وأسلوب يحفظ كرامة المعلم ولا يضيع لأحد حقًا. إن علينا أن نجنح للتسامح مع المعلم ليبقى رمزًا شامخًا لكرامة العلم فهو يستحق ذلك. ■

«أماه أين أبي؟»

شعر: عبدالله وعدالله- الموصل

العيدُ أقبل في قشيب ثيابه ... مَرِحًا يفيض السعد من أجنابه

يستقبل الأطفالُ يومَ قدومه ... بالبشر والترحاب، يا مرحى به

إلا صبيًا في مدارج بيته ... أودى الشتاء بركنه وببابه

يبكي بدمع ساخن متحدّر ... من جفنه ويئن من أوصابه

يرنو بطرف في الفضاء فلا يرى ... إلا الشقاء مطوّقًا برحابه!

يتنفس الصعداء ملء ضلوعه ... حزنًا يطيش بعقله وصوابه

في كل منعطف هنالك صبيةٌ ... كاللؤلؤ المنثور من أترابه

من سار كالطاووس بين لداته ... يزهو بلقيته ووشي ثيابه

أمّاه أين أبي؟ وأين ملابسي؟ ... أمّاه أين الكعك؟ ما أحظى به!

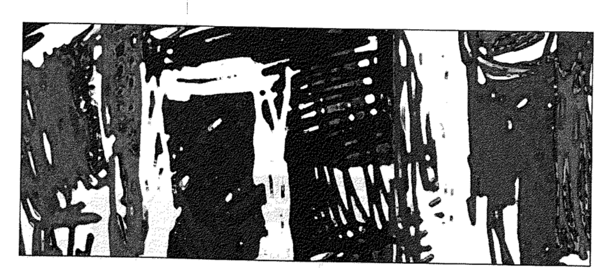
فرثت لحالته ولوعة بؤسه ... وبكت لعبرته وفرط عتابه

وتنهدت ملء الجوانح حسرةً ... وانهلّ دمع راثيًا لمصابه

أبنيَّ، غادرَنا أبوك بنجوة ... تنأى به عن داره وصحابه

إن عاد من هذا الرحيل فربما ... تحظى بقبلته ولين جوابه

ستلذّ بالحلوى وتلبس حُلّةً ... سُعْدًا مطرّزة غداة إيابه



سبورة



المعرفة

المجلة «الثانية» في العالم العربي



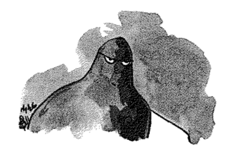
فهد العتيبي :

الضمان الوظيفي زاد المعلمين

جهلاً بحقيقة مهنتهم



عيون وعيون !



امرأة في المدرسة

الحياة جملة من الأحداث والمواقف..
ومع كل حدث هناك وجهة نظر..
وملامح الشخصية تحددها وجهات النظر..
و«المعرفة» تريد من هذا الباب أن تقول: إن اختلاف وجهات النظر طبيعة إنسانية ينبغي ألا تفسد للود قضية كما نردد دوماً.
وإذا كان تضاد وجهات النظر نقمة، فإن تنوعها نعمة يجب أن نحسن تناولها.
ضيفنا العزيز: د.فهد العتيبي /أستاذ الإدارة التربوية المساعد بكلية المعلمين يقدم لنا شيئًا من وجهة نظره فيما يلي:



فهد العتيبي :

سيطرة المعلمين على القرار التربوي جزء من أزمتنا التعليمية!

❖ **التعليم العام وأكاديميات إعداد المعلمين في جدلية عقيمة وحلقة مفرغة: أعطونا مدخلات جيدة وخذوا مخرجات أفضل... كل منهما يقولها للآخر.**

- ينبغي ألا ندور في الحلقات المفرغة وأيهما أولاً البيضة أم الدجاجة وألا نغفل أن المؤسسات التعليمية مهما كانت تحتاج إلى مدخلات متوازنة وكافية وعمليات ذات تفاعل وأداء جيد ومخرجات ذات كفاءة وفعالية لتحقيق الأهداف المنشودة، وتبقى القيادة الواعية في كل المستويات الإدارية المحرك الحقيقي للمخرجات الفعالة، الخلل ليس في المدخلات والمخرجات بل في من يديرها.

❖ **«هم يعدونك لصيبة فافطن لها.. واربأ بنفسك أن ترعى مع الهمل» (بيت شعر محرف كتبه أحدهم على باب كلية إعداد المعلمين).**

- الغالبية العظمى من معلمي المستقبل يجهلون حقيقة هذه المهنة ومتطلباتها والأدوار المطلوبة منهم مستقبلاً والآمال المعلقة عليهم، لقد جذبهم الضمان الوظيفي ومميزات أخرى، وهذا يتطلب توعية شاملة قبل القبول وأثناء الدراسة وبعد التخرج، القناعة بمهنة التعليم والرغبة فيها هي محرك النجاح.

❖ **«من الخطأ أن يتصدر للتدريس من لم تكتمل أهليته لهذا الفن» (بدر الدين بن جماعة: فقيه مسلم توفي عام ٧٣٣هـ، في كتابه: «تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم»).**

- في زمن ابن جماعة لم يكن التعليم مهنة لها أجور ورواتب ولا المعلمون بمئات الآلاف وإنما يقبل على التعليم بقناعة ورغبة ويتم اتباع تفريد التعليم بحيث يقوم الشيخ أو من ينوبه بالتأكد من تمكن طالب العلم من المهارة العلمية وبذا يمنح الإجازة (الشهادة)، أما اليوم فإن المهنة تشهد إقبالاً من الجميع وبذا أصبح التأكد من أهليتهم أمرًا فيه صعوبة وخصوصًا إذا قيست من خلال اختبارات ينقصها الكثير من الصدق والثبات والموضوعية.

❖ **«حسن المطلع نصف الفوز» (أ.د.عبدالكريم بكار، عن اختيار المعلم).**

- المقابلات الشخصية أداة غير موضوعية في كثير من جوانبها حيث تتأثر اللجان غالبًا بالمظهر والشخصية والانطباع الأولي غير الصادق أحيانًا، ولقد



- الخلل ليس في المدخلات والمخرجات ، بل في من يديرها!
- الضمان الوظيفي زاد المعلمين جهلاً بحقيقة مهنتهم .
- اختيار المعلمين ينقصه الكثير من الصدق والثبات والموضوعية .
- الطلاب يشعرون بالغربة داخل المؤسسات التعليمية .

انطلى حسن المطلع على الإمام أبي حنيفة إلا أنه أدرك سريعًا ومد رجليه.

❖ أخطر الناس على التعليم هم أولئك الذين يحملون مؤهلات تربوية ويُسمَّون مدرسين أو معلمين.. التعليم يجب أن يكون من أصحاب الخبرات مباشرة دون المرور على المدرسين (ملخص فكرة لإيفان إيلتش صاحب كتاب «مجتمع بلا مدارس»).

- على الرغم من تطرف إيفان إيلتش المدرسي إلا أن فكرته هذه ينبغي تطبيقها على وزارة التربية والتعليم حيث سيطرة المعلمين في الجهاز المركزي على القرار التربوي بشكل كامل وهو جانب من أزمة التعليم العام في المملكة.

❖ الكفاءة العلمية في حقل علمي معين، شرط واحد فقط من عدة شروط مفترضة في المعلم الكفء.

- المعلم الكفء يحتاج إلى العديد من الكفايات الشخصية والمهنية التربوية والعلمية التخصصية وما تضمه هذه الكفايات من كفايات فرعية ذات صلة، ويحتاج أيضًا إلى بيئة تعليمية محفزة تتيح له أن يظهر هذه الكفايات ويستغلها الاستغلال الفعال.

❖ وثيقة التخرج من كلية المعلمين ليست سوى (ورقة طلاق) بين المعلم والكلية في نظر الكثيرين.

- هذا حال جميع مؤسساتنا التعليمية التربوية وغير التربوية إذا استثنينا جمعية خريجي معهد العاصمة، وللأسف أن كثيرًا من الطلاب يشعرون بالغربة وبنوع من العزلة بينهم وبين المؤسسة التعليمية التي ينتمون إليها أثناء الدراسة وقبل أن يتخرج وهذا ناتج عن عجز هذه المؤسسات عن مد الجسور البناءة مع طلابها.

❖ «السعودية بحاجة إلى ٣٠ ألف معلم عام ١٤٣٠هـ» (دراسة تعدّها وزارة التربية والتعليم، وكلياتنا تصطاد المعلمين بالسنّارة وتخرّجهم بالقطّارة).

- البيانات الرقمية تحتاج دائمًا إلى إعادة نظر وبقليل من الإجراءات الإدارية يمكن أن ينخفض هذا الرقم كثيرًا جدًا من خلال التخلص من المدارس المستأجرة وضم المدارس الصغيرة والتقليل من تفريغ المعلمين للمهام الإدارية والمشاريع التربوية، إن نسبة الطلاب إلى المعلم في المملكة هي من أقل النسب على مستوى العالم بل إن عشر المعلمين في المملكة هم خارج الصف الدراسي.

❖ كليات معلمين وكليات تربية بلا أقسام ترجمة... أكاديميات ناقصة.

- كليات المعلمين وكليات التربية غالبًا ما تعد المعلمين حسب حاجة الميدان التربوي والمواد العلمية في المناهج العامة، والترجمة قد لا تكون من صميم مهام هذه الكليات لكن المهم هو أن تكون مخرجات هذه الكليات في تخصص اللغة الإنجليزية على مستوى الطموح.

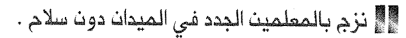
❖ كليات المعلمين وكليات التربية، بحاجة إلى (أشخاص ذوي فراسة غير عادية) لاختيار معلمي الغد؛ بدلاً من معايير معدل الثانوية ونتائج اختبار القياس والمقابلات الشخصية...إلخ.

- مهما كانت قوة الفراسة فإنك لا تستطيع أن تشق قلوب الناس لتعرف توجهاتهم نحو مهنة التعليم لقد قلنا إن المقابلات الشخصية غير موضوعية في كثير من جوانبها ولكن بدلاً من التدقيق في المدخلات لا بد من إعادة النظر بشكل مستمر في الأنشطة والعمليات والممارسات داخل هذه الكليات بحيث نضمن استمرار الجادين وتخلف من يجذبهم بريق المهنة المادي.

❖ المعلم رجل خطير في المجتمع وليس أخطر منه سوى الأستاذ الجامعي في كلية المعلمين أو التربية.

- الخطورة هنا لها معنى مختلف لأنهم معنيون بشكل مباشر بتنفيذ الخطط التربوية والتنموية وعلى عاتقهم جزء كبير من إعداد وتنمية الموارد البشرية التي هي وقود التنمية ومحركها الحقيقي وهذا لا يعني أن المسؤولية لا تقع على غيرهم بل إن التعليم مسؤولية





المدرسة الآن أقل المؤسسات الاجتماعية تأثيرًا !

الوظائف التعليمية القيادية أمرها يقضى بليل!

نزج بالمعلمين الجدد في الميدان دون سلاح .



فهد العتيبي

الجميع.

❖ «لو قدر لي أن أكون وزيرًا للتربية والتعليم، لاستحدثت قسمًا خاصًا في كليات المعلمين لتخصص الصفوف الأولية من أول أسبوع» (معلم).

- لعل الهدف هو البحث عن المميزات والاستثناءات التي منحت لمعلمي الصفوف الأولية وإن كنت أتمنى أن يوجه الاهتمام إلى جميع الطلاب في المرحلة الابتدائية أنها المرحلة الأساس وبصلاحها يصلح التعليم.

❖ لو قدر لي أن أكون الوزير، لأوصيت الوكيل لكليات المعلمين بالتشديد الشديد في قبول الطلاب، فليس من لفظته الجامعات قال (أبي أصير مدرس!!) (معلم آخر).

- ولماذا هذا التسلسل البيروقراطي، الحقيقة أن شروط وإجراءات القبول في كليات المعلمين لا تقل بأي حال من الأحوال عن الجامعات، الكليات ليست مأوى للفاشلين.

❖ لكي تستأصل الأفكار الضالة لا تبدأ من المدرسة، ولكن ابدأ من أكاديمية إعداد المعلم.

- إن استئصال الأفكار الضالة (في كل الاتجاهات) يبدأ من المجتمع والأسرة في الأساس، التعليم بمؤسساته المختلفة يتصدى لهذه الأفكار ويعد المعلمين لاكتشافها والتصدي لها وإن كان التعليم في وضعه الحالي هو أقل المؤسسات الاجتماعية تأثيرًا في هذا المجال، إذا أردت استئصال الأفكار الضالة فاتجه إلى وسائل الإعلام وخصوصًا الإنترنت.

❖ في جامعة كوريا الوطنية للتعليم، توجد دورات هدفها تأهيل المعلمين للحصول على الترقيات فقط!!

- قد لا يحتاج المعلمون في المملكة إلى دورات تؤهلهم للترقية والسبب أن السلم مفتوح للجميع والترقية مضمونة يتساوى فيها المحسن مع غيره، إلا إذا طبق نظام الرتب للمعلمين، وإن كنت أتمنى أن يفتتح فرع لهذه الجامعة لدينا لخدمة أعضاء هيئة التدريس لأنهم من يحتاجون للترقية.

❖ وزارة التربية اليابانية تنتقي معلميها من جامعات القمة في اليابان، ثم تخضعهم للتدريب لمدة عام في أكاديميات خاصة (وزير التعليم الياباني كازو إيشيراكا).ما زلنا نتبع النظام التكاملي في كلياتنا التربوية ونرهقها بالتخصصات العلمية البحتة.

- ليس المهم النظام المتبع في إعداد المعلمين سواء كان تتابعيًا أم تكامليًا أو مبنيًا على حركة الكفايات المهم التنفيذ والممارسات التعليمية التي تحدث في هذه المؤسسات حيث غلبة الطابع النظري والحفظ والتكرار والتعليم في الاتجاه الواحد وقلة المادة العلمية، وكثرة المقررات وخصوصًا المواد العلمية التي يمر بها جميع الطلاب بغض النظر عن تخصصاتهم الحالية والمستقبلية والتي تدرس تحت شعار يمكن أن يحتاجها يومًا ما، لا بد من إعادة هندسة جميع الإجراءات التعليمية في الكليات التربوية بشكل مستمر.

❖ «لجنة التوظيف العادل».. هيئة أيرلندية حكومية تضمن تكافؤ الفرص في الاختيار للوظائف التعليمية بغض النظر عن المذهب أو العرق أو الاتجاه السياسي.

- يوجد عدالة مقبولة في التوظيف والتوجيه والحركة للمعلمين والمعلمات، أما الوظائف التعليمية الأخرى وعلى الأخص القيادية منها في كافة المستويات فهي (تقضى بليل) بل إن مفهوم تكافؤ الفرص خارج الخدمة مؤقتًا.

❖ في بلجيكا الذي يدرب المعلم المستجد ليس أستاذًا من كلية التربية، بل المعلم الأساسي في المدرسة الذي يطلق عليه لقب «الناصح المخلص».

- تدريب المعلمين المستجدين في المملكة من مسؤولية إدارات التعليم وغالبًا ما يكون المدربون في مراكز التدريب التابعة لهذه الإدارات من معلمي الخبرة إلا أن هذه الدورات على أهميتها قليلة جدًا، وغالبًا ما يزج

فهد العتيبي

قد تتحول اختبارات الكفايات للمعلمين إلى أداة ترهيب لا تطوير!

حقوق المعلمين على الورق فقط!

مؤشر الأسهم تسبب في موت المعرفة.

بالمعلمين الجدد في الميدان مباشرة بعد التخرج وفي مناطق نائية حيث العزلة وقلة الخبرة والممارسة بناء على التجربة والخطأ أو تكرار أساليب تعليم معلميهم السابقين.

❖ في فرنسا نسبة نجاح معلمي الابتدائية في اختبار الكفايات ٢٠٪ فقط.

. وكم النسبة عندنا؟ أتمنى أن تطبق هذه الاختبارات في حالة إقرارها على المشرفين أولاً.

❖ اختبار الكفايات الأساسية للمعلمين... الحل النهائي والجذري لمحاولات حث المعلم على تطوير مهاراته ومعارفه.

. غالبًا ما تفشل الحوافز الخارجية عن حث الناس على التطوير والنمو ينبغي أن يكون لكل معلم التزام داخلي في نفسه حول ضرورة نموه المهني، وعلى النظام التعليمي أن يتوجه دائمًا إلى نفسه وإلى تطوير إجراءاته بشكل مستمر وأن يمنع الأخطاء ويكتشفها قبل وقوعها معتمدًا على المشاركة من الجميع والتدريب المستمر للجميع، وأخشى ما أخشاه أن تكون اختبارات الكفايات الأساسية للمعلمين أداة ترهيب لا أداة تطوير.

❖ بالأمس كانت ضالتنا عند المعلم، اليوم نجد ضالتنا على شبكة الإنترنت.

. في الإنترنت لم نجد ضالتنا بل (ضالتهم) وفي كل الأحوال فإن استخدام الإنترنت لا زال قليل جدًا ولا يمكن أن يغني عن المدرسة التي هي بيت الحكمة ومصدر المعرفة ولا عن المعلم الكفء الدليل والموجه لكيفية التعامل الواعي مع الإنترنت.

❖ المعلم السعودي حصل على حقوقه كاملة، لكن واجباته لا تطاق!!

. سابقًا قبل أن تهوي المستويات وتظهر وظائف التعاقد ومع ذلك فإن الحقوق والواجبات كثيرة على الورق غائبة في التنفيذ والواقع.

❖ «المعلم في عصر متجدد»: عنوان مؤتمر وطني عقد حول قضايا المعلم، لكن بعض أوراق عمله كانت من عصر متجمّد (كاتب صحفي).

. غالبًا ما تقف الإجراءات البيروقراطية عقبة أمام الكثير من المتميزين للمشاركة في هذه المؤتمرات، وأهم شيء لمنظمي المؤتمرات المحلية الحضور واكتمال محاور المؤتمر ثم التوصيات والحفظ ثم التحضير لمناسبة أخرى.

❖ التعليم الفعال يرتبط بخصائص المعلم النفسية أكثر من ارتباطه بخصائصه المعرفية والفنية (إحدى نتائج دراسة علمية).

. في التعليم الحديث المعلم ليس إلا مسير للتعليم وموجه له والتعليم الفعال يعتمد على الخصائص النفسية والمعرفية والاجتماعية والاقتصادية للطالب.

❖ المعلمون ومستقبل الأمة: معلم غيور ينقصه الإدراك، ومعلم مدرك تنقصه الغيرة، وثالث حار بين هذا وذاك فاختلط عنده الصواب بالخطأ (د.طارق الحبيب).

. هذا تشخيص نفسي انطباعي، أما الحقيقة فإن الغالبية العظمى من المعلمين في المملكة هم معلمون مدركون لديهم غيرة لكن النظام التعليمي وإجراءاته البيروقراطية وغياب القيادة التعليمية الواعية وخصوصًا في الإشراف التربوي هو الذي أوقع التعليم في حيرة من أمره.

❖ نصف المعلمين يرغبون في تغيير مهنتهم (تحقيق صحفي).

. وماذا عن الأطباء والمهندسين إنها طبيعة البشر والرغبة في التغيير، المهم كيف نحافظ على هذه النسبة بدلاً من ازديادها.

❖ لامية أحمد شوقي في المعلم لا تقل شهرة عن لامية الشنفرى لكثرة من يحفظها. لكنها لا تجاوز

الحناجر

. جميل أن نجد من يحفظها ويرددها في زمن الفضائيات والإنترنت،والخير في هذه الأمة إلى أن تقوم الساعة فهناك من يستحق أن يتجاوز الترديد الحناجر.

❖ **(يا من يريد الانتحار وجدته... إن المعلم لا يعيش طويلاً) طوقان يعارض شوقي في لامية المعلم.**

. إنه انتحار معنوي وموت معرفي إما لأسباب شخصية (شغلهم المؤشر) أو لأسباب تنظيمية إدارية (ليس ممن يستحقون مكرمة التدريب والتطوير).

❖ **«الذين في الفنادق ليس لهم أجر أهل الخنادق» (معلم يتحدث عن المؤتمرات الوطنية المتعلقة بالمعلم).**

. وأصحاب الفنادق يتكررون في كل المناسبات والمؤتمرات وكأنهم وظفوا لذلك وغالبًا لا يتجاوز ما يعودون به من هذه اللقاءات مكاتبهم ولا يصل إلى الميدان التربوي (قل لي ما المناسبة أقل لك من الضيوف).

❖ **المعلم مثل الشعير... مأكول مذموم (كاريكاتير تربوي).**

. عثرات المجتمع غالبًا ما ترمى على المعلم ولا تنسب له الإنجازات، وجميل أن نجد من يقدر المعلم ولو بقيمة الشعير وفوائده، والناس لا تمدح ما ينفعها وخصوصًا في المجال الفكري.

❖ **يوجد أكثر من ٦٠ مليون معلم حول العالم (تقرير لليونسكو).. لقد فاقوا العسكر عددًا.**

. ولما لا إنهم الخطوط الدفاعية الأولى للأمم ومع ذلك ينفق على العسكر أضعاف أضعاف ما ينفق على المعلمين وعلى مؤسساتهم التعليمية، ونحلم باليوم الذي تنعدم فيه الحاجة إلى العسكر وتوجه جميع مخصصاتهم المالية لتنمية البشر.

❖ **«يا ولدي لا تحرص على هذه المهنة (التعليم)؛ اتركها إن استطعت، فهي محنة لا مهنة، هي ممات بطيء»** (الشيخ علي الطنطاوي عن أحد معلميه).

. إنها من أمتع المهن إذا انعتقت من الروتين والبيروقراطية وحرصت على النمو المهني المستمر والتطوير الدائم اعتمادًا على نفسك لا على المؤسسة التعليمية التي تنتمي إليها، وموت بطيء لمن اعتمد على وثيقة تخرجه واعتقد أنه حصل العلم والمعرفة.

❖ **«بعض الناس يبدو كأنه نذر نفسه لمهنة احتقار المعلم من المهد إلى اللحد» (كاتب صحفي).**

. أخشى أن يكون هذا الكاتب الصحفي معلمًا، فظلم ذوي القربى أشد، إن من أهم الأدوار المطلوبة من المعلم دوره كعضو في المهنة التي ينتمي إليها و إن ما يصدر عن بعض المعلمين من تصرفات وسلوك ينعكس على مهنة التعليم بشكل عام ويجعل كل المعلمين عرضة للنقد جراء ذلك.

❖ **الوزير يحمي نفسه بالمعالي، والوكيل بالسعادة، والشيخ بالفضيلة أو السماحة، والأستاذ الجامعي بالدال.... المعلم أعزل.**

. في حقيقة الأمر أن بعض من ذكرت يحتمون بالمعلم وينسبون تقصيرهم إليه. والمعلم الكفء يحمي نفسه بتمكنه من مهنته وإخلاصه لها مما يشكل له جيشًا من المريدين المحبين له الداعين له حيث يجدون عنده الخبرة العلمية والعملية والرأي الصائب دائمًا.

❖ **كلما دلف جديد من عالم التقنية إلى عالم التعليم، وكلما غازلت مفرزات التقنية عواطف المتعلمين، وضع المعلمون أيديهم على قلوبهم، وتوجسوا شرًا من هذا الوافد الثقيل، وازدادت مخاوفهم، وعاودهم حلم مزعج وكابوس مرعب بتسريح المعلم إلى الشارع، جائع البطن خاوي الجيب عاري الجسد... عاطلاً!!**

. لا يزال الجدل التربوي قائمًا حول دور هذه التقنيات في التعليم وفوائدها قياسًا على تكاليفها، لقد طغى الجانب التسويقي الربحي عليها، ومع ذلك لن تحل التقنية محل المعلم لأنهم سوف يحتاجونه ليعلمهم أسرارها ■



فهد العتيبي

الحياة صور وشخصيات و.. أحداث..
الحياة قصص صغيرة تصب في روايات طويلة..
نحن نرى .. نسمع.. نتكلم و..نسجل..
حروف مبعثرة تكوّن فيما بينها مفردات واقع يصافحنا كل يوم.. ونحياه.



يا وزارة التربية ..اعتبرونا بشرًا!!

فاطمة السهيمي - القنفذة

هل تهدف وزارة التربية والتعليم إلى الحد من النسل؟ قالتها وهي تقرأ حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم عن مكاثرته الأمم بأمته يوم القيامة..!

كان القرار بمثابة الصدمة.. وعندما تنتظر الأفضل فلا يأتي تجتاحك الخيبة.. فكيف الحال عندما لا يبقى الحال على ما هو عليه، بل يتغير.. إنما للأسوأ..!!

في الدول المتقدمة تمنح الأم ستة أشهر كإجازة أمومة.. بل إن بعض الدول الغربية تضاعف هذه الإجازة مدفوعة الأجر في حال تكرر الإنجاب..

لقد تعالت الأصوات مطالبة بتمديد مدة الشهرين التي كانت تمنح للمعلمة حال الولادة لتصبح أربعة أشهر أو ستة أشهر.. نظرًا لحاجة الأم والطفل للبقاء معًا في هذه الفترة الدقيقة من عمر الطفل.. حيث يذهب العلماء والتربويون إلى أن السنتين الأوليين من عمر الطفل هي الأهم في حياة الطفل على الإطلاق.. حيث تترسخ القيم في هذه السن حتى لو لم نشعر بذلك، كما أن حاجة الطفل للشعور بالحب والحنان والأمان تبلغ ذورتها.. ولا تغني السنوات القادمة الطفل ما لم يكن قد نهل من أمه كل تلك العواطف في أيام وأسابيع وشهور عمره الأولى.

إن الأمر يا وزارة التربية يتعلق بالتربية قبل كل شيء، وفي وقت يحارب فيه الوطن بكامله الإرهاب ويدعو الأسر إلى الالتفاف حول أبنائها وترسيخ مبادئ الحب والأمان العاطفي في الشباب حتى لا ينزع إلى العنف.. فإنه - وعبر هذا القرار - تنتزع الوزارة المعنية أساسًا بأمر التربية، ويا للطرافة حين نتذكر ذلك.. تُنتزع الأم من طفلها انتزاعًا بعد الأربعين، كأنما هذا الطفل ليس إنسانًا، إذا علمنا أن فترة حضانة بعض الحيوانات والطيور تمتد لأسابيع.. فما الفرق بين فترة حضانة الأم لطفلها الإنسان عامر الأرض وخليفة الله فيها وبين الحيوانات؟!

إن الوطن الذي لا يحنو على أبنائه.. لا يحنو عليه أبناؤه تذكري ذلك جيدًا يا وزارة التربية.. إن هذا الطفل ابنك وأمل جديد للوطن الذي هو بأمس الحاجة لجيل متوافق مع نفسه خال من مشاعر الفراغ العاطفي والتذبذب الفكري.. فما بالك تحرمين الأمل الوحيد والجديد للوطن من أبسط حقوقه وأكثرها بداهة في العرف الإنساني.

لقد ضحكت بما يشبه البكاء عندما قلت لإحدى الزميلات وقد استعدت للعودة بعد الأربعين:

لماذا يا فلانة لا تمددين إجازتك بربع الراتب؟

قالت من أجل من؟ قلت من أجلك أولاً؟

قالت إن الوزارة التي نعمل فيها كفت من زمن عن اعتبارنا بشرًا! وقررت اعتبارنا شيئًا آخر يحمل تسعة أشهر ويعاني خلالها ما الله به عليم، ثم يلد ويعاني خلال الولادة ما يعاني.. ثم يعود للركض عبر ميادين الحياة بعد شهر وثلث الشهر وكأن شيئًا لم يكن.. وأظنك تعرفين هذا المخلوق!

لقد نوه الخالق العظيم بمعاناة المرأة حال الحمل

والولادة والإرضاع لكن رجال التربية غضوا الطرف حتى عن هذه الآيات!

لقد قدرت وتوقعت وظنت وزارتنا الحنون أن المرأة يمكنها العودة للعمل بعد أربعين يومًا فقط من الولادة، وأنا لن أخيب لها ظنًا وسأعود في الموعد!!

وأما حكاية ربع الراتب فانسي الموضوع تمامًا، لأن البنك يقتطع أكثر من ثلث راتبي كأقساط وبالتالي فلا خيار.. قلت حسنًا هذا منك أنت وأنت مضحية بصحتك وراحتك النفسية والجسدية في سبيل إرضاء الوزارة وعدم تخييب ظنها في المرأة الحديدية التي يمكنها ممارسة العمل بعد الولادة بأقل من ستة أسابيع فما حال طفلك؟ هذا المسكين ما ذنبه ترمينه للخادمة وهو لا يزال قطعة من اللحم تنشد من يأويها ويحميها ويضمها ويرعاها ريثما تنضج؟

قالت: ألم أقل لك إنني لا أحب أن أخيب ظن وزارتي العزيزة.. فهي تظن أن الطفل يشبه شيئًا أعرفه وتعرفونه، يولد ويكبر ويشب وينضج ويأكل ويشرب ويسير ويخرج ويدخل ويعتمد على نفسه خلال أربعين يومًا أو حتى أقل.. وهذه الوزارة اسمها وزارة التربية، ورجالها اسمهم تربويون، فهم يفهمون في التربية أكثر مني ومنك، وقد توصلوا بعد بحث طويل ودراسة مستفيضة إلى أن الطفل لا يحتاج أمه أكثر من أربعين يومًا، وهي كافية ليصبح مواطنًا صالحًا متشبعًا بكل ألوان الحب والحنان.. ثم إن هذه الوزارة هي رقم واحد بين جميع الوزارات من حيث ارتباطها بمصالح الوطن والمواطن، وهي المسؤول الأول عن تنشئة الأجيال ورعايتها وتقديم المواهب والعقول النيرة كهدايا للوطن الحبيب الذي ينتظر هذا الإنتاج بفارغ الصبر.. وهي ترى عبر منظريها ومفكريها وباحثيها أن الأربعين يومًا كافية تمامًا لتخريج هذه الهدايا - المواهب - للوطن.. فهل أنا - يا هذه - أحرصُ على ابن الوطن من الوطن نفسه؟! وهل أنا - يا هؤلاء - أفهم في التربية من وزارة التربية...؟!

أفليس من الغباء أن أخسر ٧٥٪ من راتبي لأحقق نظريات تربوية فارغة لا تعترف بها وزارة التربية؟! ولماذا البحث عن النظريات التربوية والنفسية والقرآن الكريم يحدد واحدًا وعشرين شهرًا على الأقل أو حولين كاملين، لحضانة الطفل وإرضاعه طبيعيًا ورعايته نفسيًا وعاطفيًا.. لكن كما قلت لكم من قبل.. لقد غضت وزارة التربية الطرف حتى عن هذه الآيات فماذا تنتظرون؟!

كان ذلك الحوار الدامي هو لسان حال جميع المعلمات المنتسبات للوزارة، بل إحداهن قالت: قسمًا بالله لقد شعرت بالإهانة عندما قالوا أربعين يومًا.. لأنني سأذهب للمدرسة وأنا ربما لم أطهر بعد من النفاس!!

وبعد..!!

ليس يا وزارة التربية..

بل يا خادم الحرمين:

إن الوطن الحاني على أبنائه ساعة الصغر والحاجة سيحنو عليه أبناؤه ساعة الكبر والفاقة..

يا خادم الحرمين إن لم يكن من أجل أمهات حائرات محرومات من مشاعر الأمومة اللذيذة.. فمن أجل الجيل الجديد الذي نتحرق شوقًا ولهفة لنراه يحمل اسم السعودية على كتفيه ويطوف براية التوحيد أرجاء الكون.■

عيون وعيون!

مبارك عبدالله المحيميد - القصيم

لم يكن الخبر سارًا بالنسبة لي حينما ابتدأني به صاحبي ونحن نصعد الدرج إلى قاعات الامتحان.

- ثالث؟
- نعم!.. وإنجليزي.
- طيب.. أي ثالث؟
- طبيعي وشرعي.
- بعد..!!

مضيت إلى قاعة امتحان ثالث كجندي أسند إليه حراسة ثكنة عسكرية في ليلة معمعية. الطلاب أنفسهم هم الذين خلقوا هذا الجو المحتدم. أحدهم لم يترك أوراقه إلا بعد أن سحبت منه بعنف!! والآخر الذي يسير في الممر وهو يستجمع في ذهنه بعض المعلومات شارد النظرات كالأبله، والثالث الذي ظل واقفًا عند صاحبه الجالس يسأله ويذاكره في بعض مواضيع المنهج مقتنصًا تلك اللحظات.

- لا تنس كتابة الاسم ورقم الجلوس.
- كم الوقت يا أستاذ؟
- ثلاث ساعات.

وطفت بعض الالتفاتات المبتسمة وبعض الكلمات التي جاءت فرحًا بهذا الكسر لحاجز الرهبة ولإطلالة تلك الحميمية التي كنت أبادلهم بها أيام التدريس.. لكنها سرعان ما تلاشت كزبد ذهب جفاء. ثم لم يبق في القاعات شيء له صوت سوى الصمت!!.. ورنين الهاتف المنبعث من غرفة الوكيل.

أذكر أنني جئت إلى المدرسة مساءً وليس فيها أحد.. لقد كانت موحشة ذلك المساء.. وإذا ما خلا المكان المأهول من أهله فإنه يصبح موحشًا لمن زاره. إنه نفس الجو.. ولكن المدرسة اليوم محشوّة بكل الطلاب وكل العاملين فيها بل وزيادة.

قبل دقائق فقط كان الضجيج مرتفعًا في الممرات، ومشرف اللجان ينادي بأعلى صوته وهو يدفع هذا ويسحب أوراق ذاك. إنها الآن ممتلئة.. ولكن ليس ثمة إلا رؤوس بأيد تكتب بها.. ورؤوس بأعين تراقب بها!!

إن لبعض الطلاب عيونًا كالصقر. وبعضهم يقضي ليلة الامتحان في حشو ورقة غش صغيرة يحشر فيها عامة المنهج، ولسوء حظه وبسبب هذه الطريقة يكون قد حفظها قبل أن يستفيد منها!!

ظللت أتجول بصمت، ولو كان للتفكير العميق رائحة لما كنت تشم في ذلك المكان سوى رائحة الاحتراق!

لقد كانوا ينظرون إلي!! ولكنهم يعيشون في عالم آخر، عالم المعلومات في ثنايا الدفتر والمذكرة وصفحات الكتاب.. وفي صفحات المستقبل أيضًا. أحدهم كان يكتب نسبته المئوية بعد كل اختبار!!

وتظل خطط المستقبل بعد كل اختبار تعلو وتهبط تمامًا مثل مؤشر الأسهم! أما أنا فقد انتهيت من التخطيط للأعمال التي سوف أنجزها هذا اليوم! وبدأت بالتفكير فيما يمكنني القيام به تجاه الأشياء التي طالما تركتها في حيز الدراسة.. عالم ملتهب متوتر وعالم مسترخ.. ولكن لاتنس فقد مررنا بذات الطريق يومًا ما.

- خالد عيونك على الورقة.

قلتها وأنا أعرف أنها ستشوش تفكير الطلاب الجادين والذين يبدون أمامي منهمكين جدًا في الإجابة، ونظر إليّ خالد وهو يبتسم ابتسامة غير معتادة!! ووضع رأس سبابته على أرنبة أنفه، وهز رأسه مستجيبًا، ولكني في كل مرة أغفل عنه أجده قد مال برأسه وحملق في ورقة زميله.. وقفت بجانبه لحظات كان خلالها محنطًا!! وحينما طال به الصبر سألني عن فقرة من الفقرات.. خفضت برأسي ووجهته ثم همست في أذنه محذرًا له التحذير الأخير.. لما يبدر

منه من التفات أو محاولة غش.

سرح بي التفكير وقد ظللت واقفًا ساعتين متواصلتين وأنا أدخل في الساعة الثالثة، ترى.. لو كنت معلمًا في المرحلة الابتدائية هل كنت سأقف هذا الوقوف؟ أكنت ألاقي من الطلاب كما ألاقي هنا؟ ما الذي ألجأني للتعليم في الثانوية؟ كثيرون هم الذين يهاجرون من المرحلة الثانوية إلى الابتدائية.. ولو بشق الأنفس، لم لا أرحل معهم؟.. واتسعت دائرة الحوار بيني وبين نفسي، وذهبت إلى ما هو أبعد من ذلك متسائلاً: وهل الوزارة تعلم أن العمل في المراحل الثانوية يحتاج إلى جهد أكبر من الابتدائي؟ إذًا لم لا يكون هناك مشروع ترغيبي للعاملين في المرحلة الثانوية من مديرين ووكلاء ومعلمين.. وآخرين من دون ذلك؟!

- طراااخ!!

لم يكن شيئًا محسوبًا.. قلم أحد الطلاب وقد سقط على الأرض فقط!! انتبهت لنفسي.. عدت إلى الدوران بين الطلاب التفت فجأة إلى خالد.. وإذا هو ملتفت بكامل جسمه جهة زميله وعيونه على ورقته. التهب الدم في عروقي.. واستشطت غضبًا.. فصحت به:

- خالد.. آخر إنذار لك.

ورفع الورقة بغضب وقال: والله ما فيها شيء.. أصلاً الأسئلة هذي ما تنحل.. والتفت إلى زملائه وهو يضحك متعمدًا شوشرة القاعة!

أحس بصراخ في داخلي يقول: يا وقح. أحس به يتلجلج في صدري.. كدت أن أقذف به حممًا ولكنني أطبقت على شفتي السفلى في حنق.. الحروف تتماوج في فمي مثل من يتمضمض بماء حار. وكالعادة.. ترتد إلى داخلي لتتحول إلى غثيان مزعج. وصلت به القحة حدًا لا يسعني الصبر معه.. أبرمت في داخلي أمرًا ما.. أعوذ بالله من الشيطان!!

.. خطوت إليه وأنا افتعل في نفسي الهدوء، وألبس له كل ملبس مثل فرن براق يستعر صدره باللهب.

لم أطق!!

طوقت عنقه بشدة... وكزني في بطني...!!

ضربته على قفاه ضربه أطارت شماغه للأمام.. تبعثرت الأوراق! صياح مزعج صرخت به الطاولة، ونهض متحفزًا للرد!! يبدو أن الأمور قد خربت.. فليكن هذا اليوم يومًا للانتقام من كل ما مضى.. صورة لعمرو بن كلثوم ينادي على فرسه أشعث أغبر:

«ألا لا يجهلن أحد علينا

فنجهل فوق جهل الجاهلينا»

- والتربية؟!

- لم يعد هناك محل للتربية!!

- والقدوة؟

- ذهبت مع الذين لا يسألون الناس إلحافًا!! لا أدري أين ذهبت!! اتركني الآن!

عدت إليه.. خمشت وجهه بأصابعي العشر.. وبكل قوتي.. رأيت عينين حمراوين ورأسًا شيطانيًا مثل طلع الزقوم.. الشيء الذي تأكدت منه أنني اشتفيت من كل ما أجد!!

- أستاذ.. يا أستاذ... أستاذي الكريم

- هاه.. انتبهت لنفسي وإذا أنا في مكاني مسمر العينين في وجه خالد، وإذا كل شيء على ما يرام.. والطلاب يكتبون بكل هدوء.. ووكيل المدرسة يمد لي ورقة توقيع المراقبة للفترة الثانية وهو يقول:

كل هذا تفكير بالزواج؟! ■

أحياناً المشاعر الكبيرة لا تحتاج إلا إلى عبارات صغيرة، كما أن بعض الأفكار الكثيرة تحتاج إلى كلمات قليلة للتعبير عنها.
هذه هي لغة السر في سر اللغة!
«ثرثرة» ..لا يقصد بها دوماً كثرة الكلام، بل قد تعني الكلام الذي يُلقى على عواهنه.. بكل بساطة.
هكذا «ثرثرة» هنا، كلام يلقى على عواهنه.. فخذوه أنتم أيضًا على عواهنه.. بكل رحابة صدر.



امرأة في المدرسة !

عبدالله ناصر الداوود - الرياض

ذات يوم وبينما كنت غارقًا في العمل في مكتبي، إذ بحارس المدرسة يدخل علي ويقول: هناك امرأة بباب المدرسة تريد أن تتحدث معك.

تفاجأت من كلامه وطفقت أفكر يا ترى ما حاجة تلك المرأة؟! فقلت لعلها تسأل عن ابنها، ولكني تذكرت أن الهاتف يفي بالغرض، وتراجعت عندما قلت لعل الأمر أكبر من ذلك، فهي تريد أن تشكو معلمًا ما قد ضرب ابنها أو عنفه، ثم خطر ببالي أنها تريد مساعدة مالية، فقمت من مكاني أريد الخروج لأرى ما تريد، وقبل أن أصل إلى الباب، إذا هي تهجم على مكتبي وتدخل علي في جرأة كبيرة، تسمرت معها ولم أنطق بكلمة، فتراجعت وجلست على مكتبي، بينما هي تقدمت وجلست في المقعد الذي أمام المكتب مباشرة دون استئذان وفي ثقة كبيرة.

امرأة في مكتبي! ماذا سأقول لمن سيدخل علي معلمًا كان أو ضيفًا؟! ماذا سأقول لو دخل علي طالب وشاهد المرأة في مكتبي؟!

ثوان مرت سريعة وهذه التساؤلات تدور في ذهني كشريط إخباري على شاشة قناة تلفزيونية، عندها حركت رأسي وتنبهت إلى حقيقة ما أنا فيه، وسألتها: نعم.. هل أقدم لك خدمة؟

كانت امرأة في السبعين من عمرها أو تزيد عنها، أوهنتها الحياة وقسوتها، وأضعفها طول السنين وصروف الحياة، كانت تمسك بيد طفل صغير بدا في السابعة من عمره، وظهر كأنه يعاني ضعفًا فكريًا.

قالت لي: هذا ابن ابني، من زوجته المطلقة، يعاني تخلفًا عقليًا.. ابني بعدما طلق أم هذا الصبي تزوج من امرأة أخرى، ولفظوا هذا الطفل المسكين، فالزوجة الجديدة لا تريد أن ترعى طفلاً متخلفًا والأب سار في ركاب زوجته الجديدة وأمه تزوجت من رجل آخر ولا تريده. لفظه الجميع واحتضنته.. أريد ما عند الله من الأجر والمثوبة، نعيش وحدنا في بيت طيني في حي شعبي، في الشتاء يرعبنا المطر وينزل علينا من السقف، ليملأ ملابسنا وطعامنا، وفي الصيف معاناة أخرى، حر لا يطاق وجوع لا ينتهي.

ثم سكتت برهة تدافع عبرات أخذت تحاول أن تخرج كدموع، ولكن المرأة كانت أقوى منها، فعادت تقول: مرض هذا الطفل المسكين البارحة وأصبح جسمه كالتنور، فخفت أن يموت بين يدي، فهو ما تبقى لي في هذه الدنيا، فهو يقوم على رعايتي ويلبي طلباتي رغم ما يعانيه من تخلف وضعف.

بذلت جهدي في تخفيف الحرارة عنه، وانتظرت حتى الصباح، فحملته بين يدي أسير به في الشوارع، حتى جاء أحد الطيبين وحملني إلى المستشفى وهناك



أعطوه دواء ونزلت حرارته وعاد له وعيه، وفتح عينيه، ففرحت فرحة كبيرة فهو سلوتي في البيت ومهجتي في هذه الحياة. ولكن فرحتي هذه تلاشت، فبعدما خرجت من المستشفى وأردت العودة إلى البيت لم أكن أعرف العنوان، ولا تستغرب حديثي هذا فأنا لا أخرج من بيتي إلا للجيران، كما أنني لا أعرف القراءة ولا الكتابة.

رق قلب أحد الطبيبن بعدما رآني أحمل هذا الطفل بين يدي أمام بوابة المستشفى لمدة طويلة، فتقدم نحوي وحكيت له الأمر، فسألني: أين يعمل ابنك؟ حاولت أن أتذكر لكني لم أفلح وأين يمكن لي أن أعرف وأنا لم أره منذ سنين طويلة ولم ألمسه بيدي منذ أعوام مديدة!! لكني تذكرت أنه عندما توظف للمرة الأولى قال لي إنه يعمل في مدرسة ولا أعرف شيئًا غير هذا. فأخذ الرجل ينتقل بي من مدرسة إلى أخرى دون فائدة، ولما تعبت من البحث، قلت للرجل: اتركني هنا واذهب في حال سبيلك وشكرته على صنيع ما عمل.

والآن أطلب مساعدتك يا بني في البحث عن ابني ووالد هذا الطفل كي أعود إلى بيتي، فهو الوحيد الذي يعرف أين أسكن وأين أعيش.

حاولت منها معرفة اسمه بالكامل، وفي أي منطقة في الرياض، وأخبرتها أن الأمر ليس سهلاً، ولكن سأبذل كل ما أستطيع من أجل البحث عنه، استعنت بالله وفتحت دليل المدارس وبدأت الاتصالات، اتصلت بمدرسة وثانية وثالثة بلا فائدة، والمرأة أمامي لا تفتأ تستغفر وتذكر الله، وكانت المفاجأة السعيدة عندما اتصلت على المدرسة الخامسة، فإذا هم يعرفونه وأعطوني رقمه. لم يكن يعمل في المدرسة كما ذكرت أمه، بل في قطاع تعليمي له صلة بالمدارس، وجاءني صوته من الطرف الآخر فقلت له: هل أنت فلان الفلاني؟ وذكرت اسمه بالكامل، فقال نعم. فأعطيت السماعة لأمه التي أخذت تكلمه بشغف وتذرف الدموع، وعاشت معه لحظات ونسيت أنها في مكان عام.

ثم تغير وجهها وأعطتني السماعة، فقلت له تعال خذ أمك وابنك، فظهر لي من صوته أنه غير متحمس للموقف، كررت طلبي له وبدا كأنه يحاول التخلص مني.

وهنا بدأت في الحزم معه ونهرته بشدة وبينت له عظم حق الأم، فقال لي: إنني موجود في هذا المكان فأحضرها أنت..!!

يا له من قلب من صخر! وشعور من حديد، ما ينطق به ذلك الرجل، بينت له عظم حق الأم وأن الجنة تحت أقدام الأمهات، ونهرته قائلاً: كيف ترضى أن تركب أمك مع رجل غريب وأنت سليم معافى؟! وعندما وجدت منه عنادًا قويًا قلت سأتصل بمديريك وأفضح خسة كلامك.. عندها قال لي دعها تنتظرني عند باب المدرسة، فقلت له ستدخل لتأخذها من عندي، وبعد دقائق جاء الابن العاق وكان لقاءً مؤثرًا بين الأم وابنها، وعندما همّت الأم بالخروج سلمت علي ووجدت نفسي أمد يدي لها، فحاولت أن تقبلها فسحبتها، فأقبلت عليها مرة أخرى فأبعدتها، وخرجت وهي تدعو لي■

STAEDTLER®

Lumocolor

أقلام تعليم للكتابة على جميع الأسطح











زياد الدريس
ziadd101@almarefah.com

اعترف أني : أكيل بمكياليين!

ازدواجية رئيس تحرير

قُدّر لي أن أكون كاتبًا قبل أن أصبح رئيسًا للتحرير، أي أنني ذقت حلاوة الكتابة (التحرر) قبل أن أذوق مرارة (التحرير)! وكنت آنذاك - في طور الكاتب - أستهجن القيود التي يضعها رؤساء التحرير على مقالات الكتّاب، وكنت إذا كتبت مقالاً وأرسلته إلى صحيفة أو مجلة لنشره عندها، أقاوم قيود رئيس التحرير الرقابية بالتفاوض: حسنًا سأعدل هذه الجملة مقابل عدم حذف الجملة التي قبلها، حسنًا لن نحذف الجملة التي قبلها لكن مقابل أن تغير عنوان المقالة... وهكذا!

قبل عشر سنوات حصلت على «رتبة» رئيس تحرير، وبدأت أزاول مهامي «العسكرية» على الكتّاب. وبحكم أسبقية تجربتي الكتابية على الصحفية فقد كنت أدرك ألاعيب التفاوض مع الكتّاب، فأعترض على عبارة من المقال يمكن تفويتها، لكني سأجعلها طُعمًا للكاتب كي أقايضه بها على عبارة أخرى ينبغي حذفها.

هذه الصورة المسرحية قد لا تتكرر كثيرًا لدينا في مجلة «المعرفة» لسببين: أننا لا نعمل في صحيفة يومية يتكرر فيها هذا المشهد، الثاني: أن هامش الحرية في «المعرفة» - كما نزعم - كبير وواسع. لكنها - على أي حال - صورة حدثت أكثر من مرة معي كرئيس تحرير، تتهيج عندي ككاتب كلما كتبت مقالاً وأرسلته إلى إحدى الصحف، وبدأ رئيس تحرير تلك الصحيفة يفاوضني في شطب كلمة أو تعديل عبارة أو تغيير عنوان - والعنوان عندي لا يقل أهمية عن المقال نفسه - ، أتفاوض هكذا لنشر مقالتي كاملة في الحين نفسه الذي تكون أمامي على المكتب مقالة لكاتب أو مقابلة للنشر في المجلة، فأشطب وأعدّل فيها وفق «ما ينسجم مع التوجهات والأطر المرعية»!

* * *

إضافة إلى تلك الازدواجية الصحفية، فبحكم موقعي الوظيفي الإداري المؤخر - منذ سنتين - مشرفًا على الإعلام التربوي بوزارة التربية والتعليم، فإني أعمل في إدارة مطالبة بتوبيخ الكتّاب الذين يهاجمون الوزارة ومطالبتهم «تحري الدقة فيما ينشرونه»، في الوقت الذي أكون بالأمس قد تلقيت اتصالاً هاتفيًا توبيخيًا على مقالة نشرتها في إحدى الصحف!

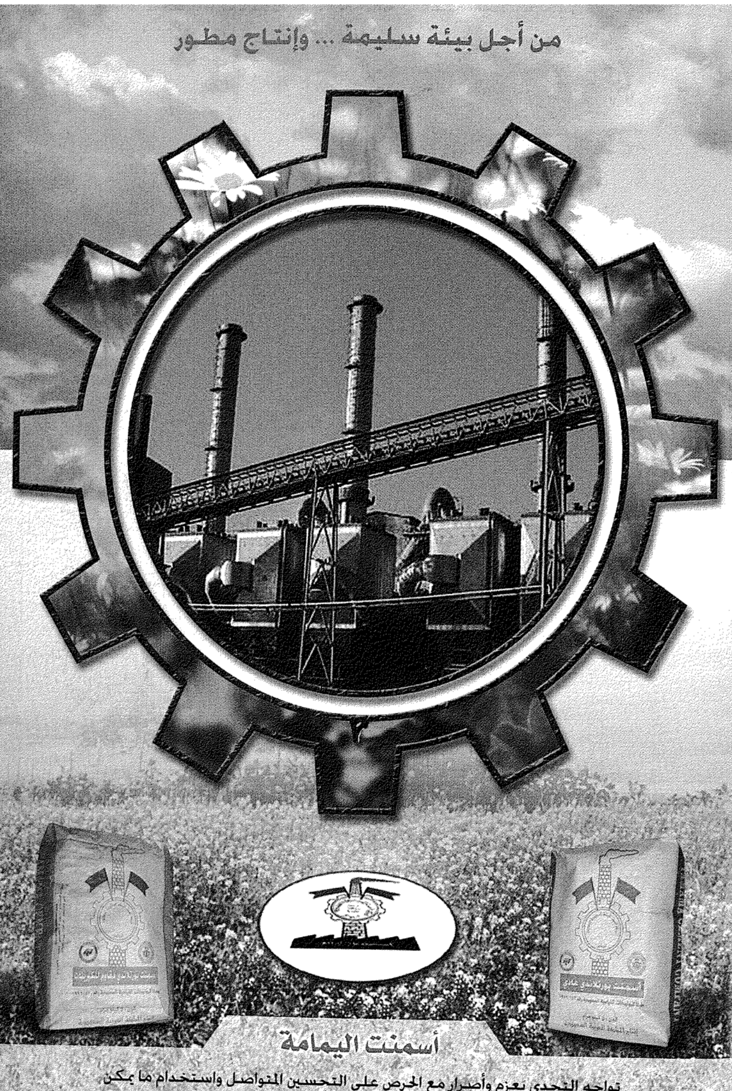
الذي أريد أن أقوله إنني في الوقت الذي تؤلمني فيه هذه الازدواجية، إلا أنني لم أصل بعد إلى حالة انفصام في الشخصية! فأنا أتفهم وأعي الفارق بين الدور الرسمي الذي أمثله بوظيفتي والدور الفردي الذي أمثله برأيي الشخصي.

وأعرف أن الوزراء أنفسهم يقولون في مجالسهم الخاصة عن مشكلات وزاراتهم غير الذي يقولونه أمام وسائل الإعلام. لكني أؤمن أنه كلما كانت الصورة الرسمية للمسؤول متقاربة مع الصورة الشخصية له كان هذا مؤشرًا على تحضر المجتمع .. والعكس بالعكس.

فمن موقعي في هذه المجلة أعتذر لكتّابها عن ازدواجيتي، ومن موقعي في الإعلام التربوي بالوزارة أعتذر للصحفيين والكتّاب عن ازدواجيتي تلك أيضًا.

وأبشّر نفسي أولاً - ثم من يهمه الأمر - أنني على وشك التخلص قريبًا من هذه الازدواجية بين شخصية الكاتب من جهة، وشخصية رئيس التحرير والمسؤول الإعلامي من جهة أخرى، وذلك بالتوقف عن أحدهما!! ■





من أجل بيئة سليمة ... وإنتاج مطور
أسمنت اليمامة
تواجه التحدي بعزم وأصرار مع الحرص على التحسين المتواصل واستخدام ما يمكن الحصول عليه من تقنيات التحكم فى الانبعاثات للمحافظة على البيئة.